

Universidade de Lisboa



A construção de conhecimento,
através do desenvolvimento de um *site* de
Economia, numa turma do 10º ano de Economia A

Catarina Teresa Canas de Moura e Silva

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em ensino da Economia e Contabilidade

2014

Universidade de Lisboa



A construção de conhecimento,
através do desenvolvimento de um *site* de
Economia, numa turma do 10º ano de Economia A

Catarina Teresa Canas de Moura e Silva

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientada pela
Professora Doutora Ana Paula Curado

Mestrado em ensino da Economia e Contabilidade

2014

Agradecimentos

Começo por agradecer à Escola Secundária Camões, na pessoa da Diretora Dr.a Adelina Precatado, por me ter aberto as portas daquela instituição de ensino à realização deste projeto exploratório supervisionado.

Ainda, gostaria de agradecer à professora Maria João Conde por me ter viabilizado a prática letiva numa das suas turmas e pela forma cordial e atenta com que sempre o fez.

Agradeço também à Professora Doutora Ana Paula Curado a orientação que me deu em todas as unidades curriculares de IPP-Iniciação à Prática Profissional e muito especialmente nesta reta final e, bem assim, a forma como sempre me inspirou e motivou.

Por último, mas não menos importante, agradeço à minha família que sempre me apoiou e em particular aos meus três filhos que tiveram, no período em que decorreu este mestrado, uma mãe menos disponível.

*É no problema da educação que assenta o
grande segredo do aperfeiçoamento da
humanidade!*

Immanuel Kant

(Obras completas de Kant: por ordem cronológica, Vol. 8, parte 2)

Resumo

A recolha de informação, a construção de conhecimento, a análise da realidade social sob a perspetiva económica e o esquema conceptual próprio da economia, enquanto ciência social e humana, constituem alguns dos temas abordados neste relatório.

Os conteúdos programáticos lecionados, encadeados numa sucessão didática, serão sempre percecionados pelos alunos em articulação com a realidade? Quando os discentes recolhem a informação, livremente, haverá construção de conhecimento? A orientação dos alunos na recolha de informação, com o intuito de integrar os conteúdos numa realidade que afinal não é assim tão distante, poderá ser uma parte da leção.

Nesta prática letiva procurou aliar-se a motivação para explorar a informação acima referida às Novas Tecnologias, como veículo de implementação desta investigação. Foi nesta perspetiva que se desenvolveu este estudo, apelando aos alunos que realizassem pesquisas livres de recursos eletrónicos e direcionando-as para os conteúdos programáticos, tendo em vista a serendipidade inerente à busca, mas também o posicionamento do aluno enquanto consumidor e produtor de informação “Prosumidor” como lhe chamou Toffler na década de 1980.

Partindo de teorias pedagógicas construtivistas, procurou-se desenvolver uma investigação baseada em metodologias ativas, através de um estudo caso, como parte integrante de uma pesquisa qualitativa. Recorreu-se às técnicas de inquérito por questionário e por entrevista, à observação direta e indireta.

Este estudo recaiu numa turma de 10º ano, do curso científico-humanístico, da área socioeconómica, no âmbito da disciplina de Economia A e esteve subordinado à unidade didática Preços e Mercados, na Escola Secundária Camões.

Outro objetivo desta análise prendeu-se com a tentativa de dar mais um contributo ao novo paradigma didático que emerge da utilização das Novas Tecnologias no ensino-aprendizagem.

Palavras-Chave: Construtivismo, Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, Informação e conhecimento, Pesquisa de recursos eletrónicos.

Abstract

The research of information, the knowledge construction, the analysis of social reality, under an economic point of view, and the conceptual scheme of economics, as a social and human science, are part of the different themes referred to in this report.

Is the teaching of the programmatic contents, linked in a didactic succession, always understood by the students in conjunction with reality? Is it possible that the students are capable of building their knowledge when they search it on their own? The guidance of students when they are searching for information trying to insert contents in the reality, that after all is not so distant, can be a part of teaching.

It is in this perspective that this study is developed, appealing to the unrestricted search for information of the students and leading them to the programmatic contents, considering their faculty of inherent serendipity to search but also their position as a consumer and a producer of information or, as Toffler called it in the 1980's, a Prosumer.

Starting with the pedagogic constructive theory, this study has the goal to develop an investigation based on active methodologies through a case study, as part of a qualitative investigation. To obtain the proper results, technical investigation into questions for interviews, polls and questionnaires were used as well as direct and indirect observation.

This study is related to a 10th year Economy A level class, in the scientific and humanistic course, of the socio-economic area, at the Camões Secondary School and focused on the didactic unit of Prices and Markets.

Another objective of this analysis was an attempt to give just one more contribution to the understanding of the new didactic paradigm that is emerging, related to the use of the New Technologies in the teaching-learning process.

Key words: Constructivism, Electronic resources research, Information and knowledge, New Technologies of Information and Communication.

Índice de figuras

Figura 1 - Escola Secundária Camões em 1909 (p. 32)

Figura 2 - Escola Secundária Camões na atualidade, Lisboa (p. 33)

Figura 3 - Pátio da Escola Secundária Camões, Lisboa (p. 33)

Figura 4 - Escola Secundária Camões-Parque escolar (p. 35)

Figura 5 - *Site T'Economia*, Escola Secundária Camões-10ºG (p. 82)

Índice de quadros

Quadro 1 - Comparação do pensamento da criança e do adolescente (p. 20)

Quadro 2 - Oferta curricular de cursos diurnos (2013/2014) (p. 36)

Quadro 3 - Oferta curricular de cursos noturnos (p. 37)

Quadro 4 - Pesquisa de recursos eletrónicos solicitada aos alunos (p. 80)

Quadro 5 - Análise comparativa das pesquisas de recursos eletrónicos (p. 81)

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Número de docentes, género, em 2013/14 (p. 39)

Gráfico 2 - Número de anos de serviço do pessoal docente, em 2013/14 (p. 39)

Gráfico 3 - Turma 10ºG, quanto ao género: 1.2 (p. 41)

Gráfico 4 - Turma 10ºG, quanto à idade: 1.1 (p. 42)

Gráfico 5 - Turma 10ºG, quanto ao nº de retenções por aluno: 3.2 (p. 42)

Gráfico 6 - Turma 10ºG, quanto à nacionalidade: 1.3 (p. 43)

Gráfico 7 - Turma 10ºG, quanto à situação académica dos pais: 2.5 (p. 44)

Gráfico 8 - Turma 10ºG, quanto à situação profissional dos pais: 2.6 (p. 44)

Gráfico 9 - Turma 10ºG, quanto ao percurso académico: 3.1 (p. 45)

Gráfico 10 - Turma 10ºG, quanto ao transporte utilizado p/ escola: 4.1 (p. 46)

Gráfico 11 - Turma 10ºG, quanto à distância do casa-escola: 4.2 (p. 46)

- Gráfico 12 - Turma 10ºG, quanto ao tempo dedicado ao estudo: 5.3 (p. 47)
- Gráfico 13 - Turma 10ºG, quanto às atividades de tempos livres: 5.2 (p. 47)
- Gráfico 14 - Turma 10ºG, quanto às atividades extracurriculares: 5.1 (p. 48)
- Gráfico 15 - Turma 10ºG, quanto à participação na vida escolar: 5.4 (p. 48)
- Gráfico 16 - Turma 10ºG, quanto à acessibilidade às NTIC: 6 (p. 49)
- Gráfico 17 - Turma 10ºG, quanto frequência na utilização NTIC: 6.5 (p. 50)
- Gráfico 18 - Turma 10ºG, quanto à frequência na utilização da *Internet* e
para que atividades: 6.6 (p. 51)
- Gráfico 19 - Turma 10ºG, quanto à frequência na utilização da *Internet* fora
da escola: 6.7 (p. 52)

Índice geral

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	ii
Abstract.....	iii
Índice de figuras.....	iv
Índice de quadros.....	iv
Índice de gráficos.....	iv
Índice geral.....	1
1. Introdução.....	2
1.1. Motivações profissionais e pessoais.....	5
2. Enquadramento e contextualização.....	6
3. Problemática e metodologia.....	10
3.1. Objetivo do estudo.....	11
3.2. Questões orientadoras do trabalho de investigação.....	12
PARTE I- Enquadramento teórico.....	15
4. Recolha de informação e construção de conhecimento.....	16
5. Teorias do Ensino-Aprendizagem.....	18
5.1. Estratégias de ensino-aprendizagem.....	22
6. Estratégias e técnicas de investigação.....	29
PARTE II- Prática letiva.....	31
7. Trabalho de campo.....	31
7.1. Contextualização da Escola Secundária Camões.....	32
7.2. Caracterização da turma.....	40
7.3. Disciplina de Economia A e unidade didática.....	53
7.4. Recursos didáticos e lecionação.....	56
7.5. Avaliação.....	73
8. Construção do <i>site</i> T'Economia.....	78
Reflexões finais e para futuras investigações.....	86
Referências.....	89
Anexos.....	94

1. Introdução

A reflexão crítica que um professor faz sobre a sua prática profissional poderá ser conducente à avaliação das estratégias de intervenção aplicadas em sala de aula. Em conformidade, é importante o conhecimento de como utilizar as estratégias didáticas e acerca da sua utilidade, eficácia e oportunidade. Este conhecimento, a faculdade de planear, dirigir, compreender e avaliar o que é aprendido, corresponde ao que Flavell (1979) designou por metacognição¹. Esta tende a ser a palavra de ordem, num processo que se pretende evolutivo e alvo de permanente aperfeiçoamento.

A escolha das metodologias de ensino-aprendizagem mais adequadas exige o estabelecimento da relação com a turma à qual se dirige aquela prática. Quem são os alunos? O que os motiva para a aprendizagem? As respostas a estas e a outras questões assumem-se como essenciais para o delinear de estratégias didáticas que visem os bons resultados académicos dos discentes.

De acordo com Bogdan e Biklen, (1991, p. 252) “Um bom trabalho investigativo é documentado com boas descrições provenientes dos dados, para ilustrar e substanciar as asserções feitas.” Assim, a caracterização da turma torna-se, pois, crucial para que a comunicação com o grupo se possa estabelecer, em prol do sucesso na aprendizagem. De acordo com Hargie e Dickson (2011), toda a informação deve ser contextualizada no espaço, no tempo, na relação e na organização.

Conhecer a turma G do 10º ano, da área socioeconómica, na Escola Secundária Camões foi o ponto de partida que consubstanciou o início do trabalho de campo. Este, outrora abordado em IPPI, IPPII e IPPIII, concluiu-se com a elaboração do presente relatório para a unidade curricular de IPPIV.

¹ Apesar do termo metacognição ser relativamente recente na literatura entrou em *voga* por volta dos anos 1970, sendo introduzido na Psicologia por Flavell, já desde o início do século que pedagogos e psicólogos (Dewey, 1910; Huey, 1908, 1968; Thorndike, 1917, citados em Brown, 1987) demonstraram estar conscientes de que o estudo e a leitura envolvem um tipo de atividades agora denominadas de *metacognitivas*. (Fonte: Célia Ribeiro (2003). Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2003, 16(1), pp. 109-116. Universidade Católica Portuguesa:Lisboa)

Ao longo destes dois anos letivos, a abordagem direccionada à supracitada escola esteve subordinada a vários enfoques nomeadamente a gestão do espaço e do tempo em sala de aula, as estratégias de ensino, os ambientes de aprendizagem, a motivação ou as relações interpessoais que nos foram propostos pela nossa orientadora, a Professora Doutora Ana Paula Curado, e que possibilitaram um pensamento crítico face à componente didáctica. Todas as perspetivas estudadas fizeram com que aquela escola se nos afigurasse mais próxima e, deste modo, tornou possível iniciar-se uma investigação direccionada.

Com o prosseguimento do trabalho de campo surgiram as primeiras interrogações: Como promover a aquisição de conhecimento dos conteúdos lecionados? Como fomentar a aprendizagem? Quais as metodologias mais adequadas?

O grupo, constituído maioritariamente por jovens de 15 e 16 anos, revelava interesse e apetência pelas Novas Tecnologias, as quais são, atualmente, recursos bastante valiosos, passíveis de ser manuseados por docentes e discentes. A *Internet* e os seus motores de busca fazem com que a sala de aula saia cada vez mais da analogia que estabeleceu Hargreaves (1998, p. 184), ao referir-se ao “privatismo” docente,

As qualidades e características que cabem na alçada das etiquetas de “individualismo”, “isolamento” ou “privatismo” dos professores, são amplamente entendidos como ameaças ou barreiras significativas ao desenvolvimento profissional, à implementação da mudança, ou ao desenvolvimento de objectivos educativos partilhados.

Cada vez mais a sala de aula extravasa as quatro paredes, ao possibilitar o acesso ao mundo através dos recursos digitais. Algo, contraditoriamente, fascinante e preocupante. Se por um lado se sabe que as Novas Tecnologias deslumbram os nossos jovens, por outro lado cria-se a oportunidade de nos questionarmos acerca do que os motiva e lhes interessa? O que procuram? Como procuram? Segundo Castells (2002, p. 615) “(...) a informação representa o “ingrediente-chave” da nossa organização social”. As Novas Tecnologias são, pois, um recurso mas não só.

Segundo Patrocínio (2004, p. 6)

(...) consideramos a tecnologia e as novas TIC, em particular, não só como um meio, como uma ferramenta neutral, mas como tendo potencialidades transformadoras do humano em termos organizativos, cognitivos, axiológicos e relacionais, porque a sua utilização traz/pode trazer uma reflexividade relativa ao desenvolvimento da consciência humana.

Assim, também esta análise estabeleceu um fio condutor, sediado na utilização das Novas Tecnologias não apenas como “ferramenta neutral” mas pretendeu aferir sobre a construção de conhecimento que aquelas possibilitam.

A construção de conhecimento por parte dos alunos, numa turma do 10º ano de Economia A, através da sua colaboração, para o desenvolvimento de um *site* sobre Economia, tornou-se portanto o título deste estudo.

Decorrendo da continuação da prática letiva supervisionada, outras questões surgiram da anterior, nomeadamente: Como promover a compreensão dos conteúdos lecionados, por parte dos alunos, através da relacionação dos mesmos com casos práticos reais, via construção de um *site* de Economia? Qual o resultado obtido quando é solicitado aos alunos que estabeleçam relações entre os conceitos teóricos e a realidade prática, através de pesquisa livre de recursos eletrónicos?

A metodologia qualitativa inerente a um estudo desta natureza utilizou como técnicas a observação participante e não participante, os inquéritos por questionário e por entrevista e as respetivas análises de conteúdo. De acordo com Bogdan & Biklen (1991), “Estas técnicas possibilitam conferir a esta prática de ensino supervisionada um cariz investigativo que permitiram tirar conclusões.” As técnicas, agora referidas, serão apresentadas, com maior desenvolvimento mais adiante.

A quinta unidade letiva denominada “Preços e Mercados” abrangeu seis aulas de noventa minutos, sendo que a última foi destinada a pôr em prática a vertente investigativa que pretendeu dar resposta às questões anteriormente colocadas nesta secção.

Este estudo integra, em si mesmo, uma perspetiva de análise de temáticas de grande complexidade. Neste relatório encontra-se plasmada apenas mais uma reflexão, acerca da orientação atual e futura da didática da Economia, no ensino secundário.

1.1. Motivações profissionais e pessoais

Como professora do grupo 430, num colégio privado, desde há quatro anos a esta parte, tenho refletido sobre diversos temas relacionados com o ensino das disciplinas de Economia A, ao 10º e 11º anos e da Sociologia ao 12º ano. Segundo Alarcão (1996, p. 180) “(...) a reflexão serve o objetivo de atribuição de sentido, com vista a um melhor conhecimento e a uma melhor atuação (...).” Ainda de acordo com a mesma autora (p. 181),

É efetivamente a postura de questionamento que caracteriza o pensamento reflexivo, como vimos na definição apresentada no início. Nenhuma estratégia formativa será produtiva se não for acompanhada por um espírito de investigação no sentido da descoberta e envolvimento pessoal e é esta uma das ideias que deve estar na base do conceito de professor-investigador.

De entre as várias questões que me foram surgindo no decurso da minha prática letiva, uma delas prendeu-se com a forma como os jovens alunos, hoje, manuseiam os recursos eletrónicos e a facilidade que demonstram ter para o fazer, a par do interesse que aqueles lhes suscitam.

Pensei ser interessante, do ponto de vista da minha prática pedagógica, desenvolver um estudo acerca da eventual criação de conhecimento através de pesquisas de recursos eletrónicos, de forma livre. A interligação daquelas pesquisas com o desenvolvimento de um *site*, ou *blogue* era algo que me parecia passível de se relacionar num estudo reflexivo.

Cada vez que um professor toma uma atitude reflexiva tenderá a melhorar a sua prática letiva, pois segundo Alarcão (1996, p. 187) “Educar para a autonomia implica fazer um ensino reflexivo que, por sua vez, se baseia numa postura reflexiva do próprio professor.”

Tal como refere Freire (1996, p. 43) “(...) é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

2. Enquadramento e contextualização

A atual conjuntura económica em Portugal e na Europa, torna evidente a desadequação entre a procura e a oferta de trabalho. Assim, refletir sobre a adequação do currículo implica contribuir, também, para o desenvolvimento económico. Exemplo disso foi quando o Conselho da Europa e a CSCE² teorizaram sobre um programa específico para a União Europeia. Tal como refere Carneiro (2001, p. 190)

Um dos resultados estratégicos de mais vasto alcance, atingido no decorrer da citada reunião, foi a consagração da **União do Conhecimento** como conceito fundamental para a Europa. Esse tema viria a encontrar a sua plena legitimação nos documentos finais da Agenda 2000 que passou a eleger o conhecimento como eixo central do esforço de construção europeia.

A respeito da supramencionada União do Conhecimento na Europa evidenciam-se os esforços que foram desenvolvidos, por entidades supranacionais e que visaram uma uniformização do currículo ao nível europeu, para uma melhor vivência conjunta, numa Europa unida e num mundo globalizado. A este propósito cita-se o relatório Delors (1996, p. 83), pese embora a sua desatualização temporal, na parte referente a “Aprender a viver juntos”, um dos quatro pilares da educação para o século XXI “Sem dúvida, esta aprendizagem representa, hoje em dia, um dos maiores desafios da educação”.

Dados do relatório *Números-chave da Educação na Europa em 2012*³ do Eurostat e da Comissão Europeia, sendo que a Rede Eurydice⁴, o Sistema Estatístico Europeu coordenado pelo Eurostat e os dados extraídos do estudo internacional PISA 2012⁵ constituem as três principais fontes de informação utilizadas, demonstram um aumento do número de jovens a frequentar a formação pós-obrigatória de ensino geral, uma maior procura do ensino secundário em quase todos os Estados-Membros e que evidenciam que a frequência do ensino técnico e profissional ainda é menor, do

2 CSCE- Conferência sobre a Segurança e Cooperação na Europa

3 <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>

4 http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php

5 Fonte: OCDE, PISA 2012 (www.oecd.org/pisa/)

que a do ensino geral.

Outras tendências que se verificam em alguns países da Europa apontam para o papel ativo do empregadores como parceiros sociais através da construção de planos de estudo de cursos profissionais e para uma maior autonomia dos estabelecimentos de ensino e formação.

Desde a segunda metade do séc. XX que tem sido dada nova ênfase ao papel da educação e formação para o desenvolvimento da economia através da importância do capital humano como fator vital da competitividade e produtividade internacionais.

Mesmo num contexto de crise económica, social e cultural as políticas educativas tornam-se um instrumento primordial na promoção da mobilidade social⁶ ascendente, possibilitando igualdade de oportunidades, assistindo-se ao incremento da procura escolar e ao aumento de duração da escolaridade obrigatória.

Atualmente, verificam-se mudanças drásticas no clima social devido às taxas elevadas de desemprego estrutural⁷, ao aparecimento de novos perfis profissionais, à aplicação generalizada das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, à maior flexibilidade em relação ao trabalho, tal como refere Neves (2013, p. 314),

O efeito de todas estas transformações sobre o tecido social dos países desenvolvidos, como o nosso, é enorme. O principal impacto está numa profunda transformação da estrutura de trabalho causada pela globalização, fazendo subir os ganhos de topo da distribuição, reprimindo os salários do fundo e eliminando os empregos do meio.

Ainda de acordo com Neves (2013, p. 314) “(...) a tecnologia moderna contribui para o mesmo efeito, substituindo a mão-de-obra por máquinas e

6 Conjunto dos movimentos sociais ascendentes, descendentes e estacionários que os indivíduos ou grupos sociais realizam e que os levam a ocupar diferentes posições na estratificação social, nomeadamente na estrutura de classes (Fonte: Pais. M. J., Oliveira M. L., Góis M. e Cabrito B. G. (2009). Sociologia. Lisboa: Texto Editores)

7 De acordo com Samuelson e Nordhaus (2010), Desemprego estrutural é o desemprego resultante da não coincidência entre a estrutura regional ou profissional dos postos de trabalho por ocupar e a estrutura da oferta de trabalho. Podem existir vagas, mas os trabalhadores desempregados não possuem as qualificações necessárias; de as vagas ocorrerem em regiões diferentes daquelas em que vivem os trabalhadores desempregados. (p. 583)

computadores.”

O cenário económico imprevisível, a par de uma economia dominada pelo liberalismo pontencia um contexto de globalização económica, política e social. Surgem, assim, novas necessidades de educação/formação baseadas nas novas exigências de mercado: novas competências, necessidade de uma sólida e polivalente qualificação geral e de base e capacidade de adaptação permanente a novas atividades e profissões.

A disciplina de Economia A faz parte da componente específica da área das ciências socioeconómicas, do curso científico-humanístico, da via geral. De acordo com o Programa de Economia A (2001), esta disciplina bienal compreende o 10º e 11º anos, com um total de cerca de 300 horas letivas, ao longo dos dois anos, distribuídas por 4,5 horas de lecionação semanais. O ensino dos conceitos académicos, nesta disciplina, promove uma aproximação mais teórica. Os conteúdos são organizados de forma a que os formandos melhor compreendam o mundo que os rodeia, assim como os contextos de trabalho onde serão inseridos como profissionais, atendendo à preparação para o futuro exercício de uma cidadania ativa.

Os objetivos gerais para a disciplina, tanto no domínio dos conhecimentos como das competências e atitudes, apontam no sentido da prossecução dos estudos exercendo, por isso, uma dupla função: por um lado a iniciação a uma nova perspetiva científica e por outro a motivação para a eventual continuação de estudos nesta área. Na verdade, existe uma preocupação da formação dos alunos no domínio do conhecimento e compreensão do mundo contemporâneo e dos seus principais problemas tanto em Portugal como na Europa e até no mundo.

De acordo com o Programa de Economia A (2001), o esquema conceptual dos conteúdos privilegia o rigor científico dos conceitos, no entanto não é suposto descontextualizá-los do nível de estudos em que se inserem. Assim, o supracitado programa aconselha a que os processos de ensino-aprendizagem sejam ativos e promotores da aquisição rigorosa de conhecimentos.

O desenvolvimento do raciocínio, de métodos de trabalho e o despertar da

curiosidade científica torna-se indispensável ao longo do percurso académico do aluno. Este objetivo é explicitado no artº 9º d) da Lei de Bases do Sistema Educativo-Diário da República (2005, p. 5127) quando indica que o ensino secundário visa

Formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional, e no apreço pelos valores permanentes da sociedade, em geral, e da cultura portuguesa, em particular, jovens interessados na resolução dos problemas do País e sensibilizados para os problemas da comunidade internacional.

Segundo o programa de Economia A (2011), o ensino-aprendizagem da disciplina está orientado para a promoção da reflexão. A sugestão de uma aprendizagem-ação através da qual os alunos adquiram conhecimentos, competências, valores e atitudes indispensáveis ao seu futuro enquanto profissionais, é algo que pode ser implementado.

Na persecução destes objetivos apela-se, ainda de acordo com o Programa de Economia A (2011), à utilização de estratégias diversificadas, com recurso a metodologias ativas, através do desenvolvimento de técnicas de pesquisa, de tratamento e de apresentação da informação com o recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), desenvolvimento de trabalho individual e em grupo, sistematização dos conteúdos estudados, articulação de conhecimentos e sua integração no contexto real.

Cumprindo as indicações do Programa de Economia A (2001), a avaliação nesta disciplina pretende-se que seja pedagógica, sistematizada, formativa e contínua, recorrendo-se, para tal, a estratégias de ensino-aprendizagem e de superação. Pode, ainda, ser utilizada a avaliação diagnóstica, sempre que o docente encontrar pertinência na mesma, pois este tipo de avaliação pretende aferir acerca da aquisição de conhecimentos anteriores ou que não estejam diretamente relacionados com o programa da disciplina.

A avaliação sumativa acontece sempre que um conteúdo é alvo de uma classificação.

Como instrumentos de avaliação, destacam-se: as grelhas de registo de atitudes e comportamentos, as grelhas de observação do trabalho individual e/ou em grupo, as entrevistas, os questionários, os relatórios de atividades (e.g., visitas de

estudo, debates), as apresentações escritas e orais de trabalhos, os testes escritos que contemplem os diversos tipos de questões e os testes orais.

Face ao exposto, compreende-se que a lecionação da disciplina de Economia A não beneficiará os estudantes se não acompanhar a modernização da sociedade, assim, as orientações do Programa desta disciplina (2001) apontam nesse sentido, adaptando-se às novas exigências do mercado de trabalho que derivam, também, do progresso tecnológico, fator impulsionador do desenvolvimento económico.

3. Problemática e metodologia

A problemática deste estudo centrou-se na forma como os discentes da disciplina de Economia A, do 10º ano utilizam as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, para promover a aprendizagem dos conteúdos programáticos. Com esta abordagem pretende-se estabelecer a distinção entre informação e conhecimento.

Referindo-se ao novo paradigma da tecnologia de informação, cita-se Castells (2002, p. 87) “(...) A primeira característica do novo paradigma é que a informação é a sua matéria-prima: são tecnologias para agir sobre a informação, não apenas informação para agir sobre a tecnologia (...)” Ainda, como refere Malhorta (1988, p. 59)

O paradigma tradicional dos sistemas de informação está baseado na procura de uma interpretação consensual da informação fundamentada em normas ditadas socialmente ou nas diretrizes dos dirigentes das empresas. Isto resultou na confusão entre conhecimento e informação. Conhecimento e informação, contudo, são entidades distintas. Enquanto a informação gerada por computadores não é um veículo muito rico da interpretação humana para a ação em potencial, o conhecimento encontra-se no contexto subjetivo de ação do usuário, baseado naquela informação. Assim, não seria incorreto sugerir que o conhecimento está no usuário e não no conjunto de informações, algo levantado há duas décadas atrás por West Churchman, o filósofo pioneiro em sistemas de informação.

A construção do conhecimento exige a seleção de informação, pois de acordo com Patrocínio (2004, p. 485) “(...) a Internet é um meio muito poderoso mas incerto, apelando a uma permanente avaliação da informação (...)”. Ainda, de acordo com este autor (p. 485) “A questão que se coloca com maior importância ao nível da

lide e da aprendizagem na *Internet*, independentemente das orientações que possamos encontrar, é a de saber-se/aprender-se a lidar com os turbilhões de informação disponíveis.”

Segundo a perspetiva construtivista, como refere Arends (2008, p. 12)

O conhecimento é algo pessoal, e o significado é construído pelo aluno através da experiência. A aprendizagem é uma atividade social e cultural na qual os alunos constroem significados, que são influenciados pela interação entre o conhecimento previamente adquirido e as novas experiências de aprendizagem.

Através da pesquisa livre de empresas, em situações reais que se relacionassem com os conteúdos lecionados na quinta unidade denominada “Preços e Mercados”, procurou testar-se a construção de conhecimento dos alunos.

Em trabalho desenvolvido entre a turma, a professora cooperante e a mestranda, procurou, ainda, aferir-se se a publicação das pesquisas num *site* de Economia constituía um incentivo para os alunos. Após o enquadramento teórico da problematização, estabeleceu-se um objetivo para esta análise.

3.1. Objetivo do estudo

O estudo desenvolvido na prática investigativa teve como objetivo perceber quais as implicações didáticas na construção de conhecimento, através do desenvolvimento de um *site* de Economia, numa turma do 10º ano de Economia A.

Na persecução do objetivo acima referido e com o intuito da especificação do mesmo, delineou-se uma estratégia de ação. Definiram-se duas questões orientadoras do trabalho investigativo e que orientaram o trabalho de campo desenvolvido no âmbito da prática investigativa proposta.

3.2. Questões orientadoras do trabalho de investigação

Em consonância com o objetivo delineado para este estudo levantaram-se as duas questões que se seguem:

- Como promover a compreensão dos conteúdos lecionados através da relação dos mesmos com casos práticos reais, via construção de um *site* de Economia?
- Qual o resultado obtido quando é solicitado aos alunos que estabeleçam relações entre os conceitos teóricos e a realidade prática, através da pesquisa informática livre?

A pertinência desta problemática começou a delinear-se durante a entrevista feita, no primeiro semestre deste mestrado, à Dra. Gabriela Fragoso, professora de Economia A e C, na Escola Secundária Camões e Presidente do Conselho Geral. Nesta entrevista, anexa a este relatório, a professora referia que gostava de incentivar a aprendizagem dos alunos através do gosto pelas pesquisas, com a inevitável relação entre os conteúdos lecionados e a realidade. Salientou, ainda, a importância da utilização da terminologia económica adequada e rigorosa. Referiu, também, a importância da disciplina de Economia A, enquanto disciplina sujeita a Exame Nacional e, como tal, obrigada a cumprir uma matriz de exame que, por sua vez, inclui a maior ou menor ponderação de alguns conteúdos e que orientam, decisivamente, a leção da mesma.

A última questão desta entrevista prendeu-se com a utilização das TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação, como incontornável recurso potenciador da aprendizagem. A Professora considerou o supracitado recurso muito importante, quer ao nível da atualização de dados, quer ao nível das pesquisas que promovia para além do manual, permitindo aos discentes o aprofundamento dos temas e o aumento da abrangência dos seus conhecimentos. Considerou, ainda, que aquele recurso era motivador da aprendizagem ao incentivar à reflexão e à promoção da curiosidade.

No final foi feita a ressalva que na Escola Secundária Camões, professores e alunos tinham pouco acesso às TIC, dado que existem poucas salas equipadas com

computadores e as mesmas se destinavam, prioritariamente, às aulas curriculares de TIC. Na leção da disciplina de Economia A, não era prática corrente levar os alunos para estas salas.

Esta entrevista despoletou o interesse em desenvolver um estudo relacionado com a pesquisa, não apenas como mera ação informativa, mas também como veículo promotor da relação dos conteúdos lecionados com a realidade possibilitando a criação de conhecimento. Nesta entrevista também se referem condições adversas e constrangimentos da escola à utilização do recurso informático, por parte dos alunos, contudo a ideia de utilizar o recurso TIC neste estudo adveio também deste encontro, mas, principalmente, da minha prática docente ao perceber, no meu dia-a-dia, a enorme apetência que os jovens alunos de hoje têm face ao recurso informático. Este recurso possibilita-lhes, muitas vezes a construção de significado para os conteúdos lecionados.

Ausubel (1982) apresentou os princípios da teoria da aprendizagem significativa⁸. Ausubel, segundo Moreira, Valadares, Caballero & Teodoro (2000, p.4) define um desses princípios,

O fator mais importante de que depende a aprendizagem de um aluno é aquilo que ele já sabe, ou seja aquilo que está incorporado na sua estrutura cognitiva. Para Ausubel, a aprendizagem significativa, como incorporação substantiva, não meramente memorística de um novo conhecimento numa estrutura cognitiva prévia, está em oposição à aprendizagem em sala de aula pode localizar-se ao longo de duas dimensões independentes, que são dois contínuos, o contínuo aprendizagem mecânica - aprendizagem significativa e o contínuo aprendizagem por recepção - aprendizagem por descoberta.

De acordo com a perspectiva humanista⁹ da motivação, Maslow (1968),

8 A **aprendizagem significativa** ocorre quando uma nova informação ancora-se em conceitos relevantes, preexistentes na estrutura cognitiva de quem aprende. Ausubel vê o armazenamento de informações no cérebro humano como sendo altamente organizado, formando uma hierarquia conceitual na qual elementos mais específicos de conhecimento são ligados e assimilados a conceitos mais gerais, mais inclusivos. Ausubel (1982)

9 Na perspectiva dos **teóricos humanistas** o ser humano independentemente das circunstâncias que o envolvem possui a capacidade inata de assumir o controlo da sua vida e de promover o seu próprio desenvolvimento por meio das capacidades exclusivamente humanas de escolha, criatividade e auto-realização. Nesta ótica o educando deve ter mais responsabilidade para decidir o que quer aprender e para ser mais independente e auto-orientador da sua aprendizagem. A tarefa de aprender traduz-se por um processo cognitivo e não apenas à aquisição de mecanismos de estímulo-reacção. Maslow (1908-1970) outro grande teórico defensor da perspectiva humanista desenvolveu a teoria da motivação centrada no conceito da auto-realização.

referiu que motivar significa encorajar os indivíduos a utilizar os seus próprios recursos e que as necessidades motivam a ação.

As questões foram, então, surgindo: “Como motivar os alunos para a utilização das TIC em sala de aula?”; “Será que os alunos se sentem mais motivados para a pesquisa através da pesquisa informática livre?”; “Poderão os alunos sentir-se mais motivados para o trabalho com a colocação das melhores pesquisas de recursos eletrónicos num *site*, da turma, sobre economia?”

As respostas dadas pelos alunos, no desenvolvimento das pesquisas desenvolvidas no âmbito deste estudo e que permitiram dar resposta às questões acima colocadas estão relacionadas com o guião de trabalho proposto.

Neste contexto de análise e de acordo com Gomes (2005, p. 66) entende-se por pesquisa de recursos eletrónicos aquela que é possibilitada pela

(...) progressiva expansão da *Internet* e do *www*, com a melhoria das condições gerais de acessibilidade à *Internet*, com o surgimento de software de fácil utilização capaz de criar e editar páginas, bem como a expansão de serviços de comunicação em rede como o correio eletrónico, os fóruns de discussão ou os instant messengers, um novo domínio de utilização das TIC na educação se tem vindo a afirmar. Trata-se daquilo que designaremos por “extensão virtual da sala de aula presencial”. Incluímos aqui o recurso à *Internet* para disponibilizar on-line os programas das disciplinas, os sumários das aulas, as apresentações eletrónicas utilizadas nas aulas presenciais, a indicação de sites de relevo para a disciplina ou a disponibilização de textos de apoio às aulas.

A ideia de construir um *site* sobre economia, passível de motivar os alunos, surgiu da minha própria motivação, enquanto discente, ao aprender a construir um *site*, trabalho solicitado para a unidade curricular de Novas Tecnologias no Ensino das Ciências Sociais, lecionada pelo Professor Doutor Tomás Patrocínio.

Todas as temáticas referidas neste subcapítulo e as questões que foram sendo levantadas e equacionadas tiveram como fio aglutinador e condutor a construção de conhecimento, por parte dos estudantes, em subordinação à metodologia utilizada no processo de ensino-aprendizagem. No ponto seguinte, procede-se ao enquadramento teórico desta problemática, bem como ao da metodologia que foi aplicada nesta prática letiva supervisionada.

PARTE I - Enquadramento teórico

Nesta parte do presente relatório é feito um enquadramento teórico que passou, necessariamente, por uma revisão da literatura correspondente à fundamentação das opções tomadas na prática letiva e que constam da segunda parte.

Como ponto-chave do estudo salienta-se a importância da distinção entre a recolha de informação e construção de conhecimento, algo que se propõe no ponto 4. Aquando do trabalho de campo, no âmbito da prática de ensino supervisionada e subsequente estudo investigativo é pedido aos alunos que pesquisem livremente exemplos práticos na *Internet*, com o intuito de os relacionar com os conteúdos programáticos previamente lecionados. Com esta ação procurou aferir-se acerca da construção de conhecimento, tendo como ponto de partida a recolha de informação sobre os temas propostos.

No ponto supra apresentado, vários autores abordam a diferenciação entre a mera recolha de informação e a construção de conhecimento.

Uma breve passagem sobre algumas das teorias do ensino-aprendizagem é o que é tratado no ponto 5, com um maior enfoque dado à teoria construtivista, citando-se alguns autores seus defensores, pois aquela teoria suporta a prática investigativa que se sugeriu neste estudo.

As estratégias do ensino-aprendizagem adotadas tanto nesta prática letiva supervisionada, como na própria ação investigativa são apresentadas na subsecção 5.1.

No final da parte relativa ao enquadramento teórico, o ponto 6 tem como intuito apresentar a estratégia e as técnicas de investigação utilizadas neste estudo com base na literatura. De acordo com Tuckman (1999, p. 155) “A pesquisa da literatura científica deve consistir em fazer uma análise crítica sistemática e deveria ter como objetivo sublinhar quer a sua relevância quer o facto de ser integralmente completa.”

4. Recolha de informação e construção de conhecimento

Os avanços tecnológicos permitem à escola exercer ainda melhor o seu papel didático e de formação dos jovens para a cidadania. Tal como salientaram Coutinho & Lisboa (2011, p. 6) mantém-se “(...) a responsabilidade que a escola de hoje tem em formar cidadãos críticos, criativos, capazes de resolver os problemas de um mundo globalizado e altamente competitivo.”

No entanto, a construção de conhecimento numa sociedade com um vasto fluxo de informação, reserva um papel específico ao docente. Segundo Coutinho & Lisboa (2011, p. 10),

A finalidade dos sistemas educacionais em pleno século XXI, será pois tentar garantir a primazia da construção do conhecimento, numa sociedade onde o fluxo de informação é vasto e abundante, e em que o papel do professor não deve ser mais o de um mero transmissor de conhecimento, mas o de um mediador da aprendizagem.

Do ponto de vista pedagógico, importa referir que a recolha de informação e a construção de conhecimento são conceitos distintos, embora se possam complementar. Segundo Rezende e Abreu (2000, p. 60),

A relação que existe entre informação e conhecimento, cria a necessidade de distinguir os conceitos, Informação é todo o dado trabalhado, útil, tratado, com valor significativo atribuído ou agregado a ele, e com um sentido natural e lógico para quem usa a informação. O dado é entendido como um elemento da informação, um conjunto de letras, números ou dígitos, que, tomado isoladamente, não transmite nenhum conhecimento, ou seja, não contém um significado claro. Quando a informação é “trabalhada” por pessoas e pelos recursos computacionais, possibilitando a geração de cenários, simulações e oportunidades, pode ser chamada de conhecimento. O conceito de conhecimento complementa o de informação com valor relevante e de propósito definido.

O conhecimento surge como o passo seguinte após a recolha de informação e consonante pensamento crítico sobre essa mesma informação. Falar de pensamento crítico segundo Jonassen (2007, p. 40) “(...) envolve a reorganização dinâmica do conhecimento de formas significativas e utilizáveis” Ainda de acordo com aquele autor (p. 40), o aluno será chamado a utilizar “três competências gerais: avaliar, analisar e relacionar.” Castells (2003, p. 7) refere-se à “revolução tecnológica”,

O que caracteriza a revolução tecnológica atual não é o caráter central do conhecimento e da informação, mas a aplicação deste conhecimento e informação a aparatos de geração de conhecimento e processamento da informação/comunicação, em um círculo de retroalimentação acumulativa entre a inovação e seus usos. A difusão da tecnologia amplifica infinitamente seu poder ao se apropriar de seus usuários e redefini-los. As novas tecnologias da informação não são apenas ferramentas para se aplicar, mas processos para se desenvolver.

De acordo com o autor supracitado as “novas tecnologias de informação” deixam de ser meras ferramentas didáticas, mas consustanciam-se como processos que visam a construção de conhecimento. Parafraseando Ausubel (1982) interessa perceber como é que a vastidão de nova informação pode ser interiorizada e incorporada naquilo que o indivíduo já conhece, promovendo aprendizagens significativas.

Pelizzari, Adriana, Kriegl, Maria de Lurdes; Baron, Márcia, Pirih, Finck, Nelcy, Teresinha Lubi, Dorosinski, Solange, Inês (2002, p. 37), referem que

O conhecimento é entendido como a capacidade que o aluno tem, diante da informação, de desenvolver uma competência reflexiva, relacionando os seus múltiplos aspectos em função de um determinado tempo e espaço, com a possibilidade de estabelecer conexões com outros conhecimentos e de utilizá-lo na sua vida quotidiana.

A propósito da apresentação dos princípios gerais para a educação do futuro, Coutinho & Lisbôa (2011, p. 15), citando Veen e Jacobs (2005), referem a “Relevância – O aluno tem que perceber que os conteúdos ministrados em sala de aula têm algum significado na sua vida, podendo ser aplicados em outros contextos sociais.” e ainda o “Desafio – Uma educação que propõe desafios que tenham como objectivo ajudar a estabelecer uma relação do aluno com o mundo em que vive (...).”

Como os estudantes relacionam os conteúdos lecionados com o contexto social e económico real é um ponto base da proposta feita neste estudo. Ainda de acordo com Coutinho & Lisbôa (2011, p. 18), a sociedade da informação caminha para a sociedade do conhecimento,

É esse esforço conjunto que pode contribuir significativamente para que a sociedade da informação caminhe para uma sociedade do conhecimento, permitindo que esta adote também uma cultura aprendente, na qual seremos capazes de analisar criticamente a informação, identificando-a como fidedigna (ou não) para, a partir daí, estabelecer uma relação como os conhecimentos prévios, possibilitando a ocorrência de uma aprendizagem significativa, pautada em fundamentos epistemológicos.

Segundo Hargreaves (2003, p.18) “O segundo e terceiro aspetos da sociedade do conhecimento depende de se ter uma infraestrutura tecnológica sofisticada de informação e comunicação que faz com que a aprendizagem seja mais rápida e mais fácil.”

5. Teorias de Ensino-Aprendizagem

Roldão (2009) definiu o ato de ensinar como sendo uma ação intencionalmente orientada em promover uma aprendizagem noutro indivíduo. Ainda de acordo com a mesma autora, ensinar passa por ser um processo de transmissão de conhecimentos, de produção de aprendizagem, de validação da mensagem e de formação de um indivíduo para a sua plena inserção na sociedade.

Educar na sua origem etimológica significa guiar, conduzir. Segundo Oliveira (2010, p.15) “o termo de origem latina, etimologicamente é sinónimo de “pedagogia”, de origem grega, que significa também “condução da criança.” Ainda de acordo com o mesmo autor (p.16)

Há definições paradigmáticas conforme os diversos objectivos atribuídos à educação e estes dependentes das diversas concepções de criança e de homem. Melhor é tetar uma definição descritiva que inclua essencialmente a educação como processo e produto: acção intencional ou voluntária, de um adulto (educador) sobre uma criança (educando), usando métodos mais ou menos autoritários ou dialogantes, tradicionais ou modernos, em ordem a levar a criança ou a ajudá-la (conforme se acentue mais a hetero ou a auto-educação) a desenvolver todas as suas potencialidades (educação integral ou holística), a fim de que possa atingir o fim (último) do ser humano (expresso em felicidade, perfeição, maturidade, realização, liberdade, transcendência, salvação – depende da filosofia e mesmo da teologia do educador).

De acordo com Sprinthall & Richard (1993, p. 102), “(...) o processo de cognição é activo e não passivo. A pessoa afecta o meio e o meio afecta a pessoa simultaneamente.” Piaget também reclama, repetidamente, uma escola ativa nas suas diversas obras. Por via da observação e da experimentação demonstrou que há uma interação entre o sujeito e o meio na construção do conhecimento. Para o construtivismo a vida psíquica desenvolve-se através da troca entre o sujeito e o meio; o conhecimento advém das interações sujeito/objeto.

O conceito de aprendizagem tem evoluído ao longo dos tempos, de acordo com Oliveira (2010, p. 69) “Na primeira metade do séc. XX, e por influência do behaviorismo, considerou-se essencialmente a aprendizagem como a *aquisição de respostas*, comportando-se o aprendiz passivamente (...).” ainda segundo o mesmo autor “Com as décadas de 50 e 60 a aprendizagem passa a ser conceptualizada principalmente como *aquisição de conhecimentos*: o aprendiz torna-se um processador de informação e o professor um fornecedor dessa mesma informação (...)” continuando com Oliveira (2010, p. 69) “(...) aprendizagem como *construção de conhecimentos e/ou de significados* – a partir da década de 70 e sobretudo de 80 (...)” i.é., “(...) o aprendiz, mais do que ser um recipiente de conhecimentos, torna-se um construtor dos mesmos (influência do construtivismo) com capacidades metacognitivas de controlo e interpretação dos seus próprios processos cognitivos.”

Foi, assim, sobretudo após a década de 1980, surgiram concepções inspiradas no cognitivismo, construtivismo e no social-construtivismo, tal como refere Fernandes (2008, p. 29) fazendo emergir a “Visão Reformadora do Currículo” para a qual as concepções suprarreferidas deram o seu contributo. Nas últimas décadas tem-se, também, defendido a perspetiva construtivista, onde o conhecimento é tido como pessoal e construído pelo aluno.

O presente relatório versa sobre esta última teoria do ensino-aprendizagem ao estudar-se a construção de conhecimento por parte dos alunos.

Quais os métodos de ensino propostos por esta corrente teórica? Segundo Vygotsky (1991, p. 67) a abordagem de um problema implica a utilização de novos métodos de investigação e análise,

Em geral, qualquer abordagem fundamentalmente nova de um problema científico leva, inevitavelmente, a novos métodos de investigação e análise. A criação de novos métodos, adequados às novas maneiras de se colocar problemas, requer muito mais do que uma simples modificação dos métodos previamente aceites.

Como forma de enquadrar as teorias do ensino-aprendizagem, Piaget fez a sua contextualização didática e definiu estádios de desenvolvimento cognitivo para crianças e adolescentes: Sensório-motor (do nascimento aos dois anos); Pré-operatório (dos dois aos sete anos); Operações Concretas (dos sete aos onze anos); Operações Formais (dos onze aos dezasseis anos). É neste último estágio que se contextualiza a análise exposta neste relatório.

Tal como referem Sprinthall & Richard (1993, p. 112), citando Piaget, fazem uma comparação entre o pensamento da criança e do adolescente, como explicita o quadro seguinte:

INFÂNCIA	ADOLESCÊNCIA
<ul style="list-style-type: none"> • Pensamento limitado ao aqui e agora • Resolução de problemas determinada pelos detalhes do problema • Pensamento limitado a objetos e situações concretas • Pensamento centrado na perspectiva do próprio 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamento alargado ao agora domínio do possível • Resolução de problemas de acordo com um plano de testagem de hipóteses • Pensamento alargado ao mundo das ideias, para além da realidade concreta • Pensamento abrangendo a perspectiva de outros, para além do próprio

Quadro 1 - Comparação do pensamento da criança e do adolescente
(Fonte: Sprinthall Norman A. & Sprinthall, Richard C. (1993))

Tal como referem Sprinthall & Richard (1993, p. 112) citando Piaget, a propósito do conceito de pensamento alargado ou seja a metacognição “Uma outra mudança extremamente importante é a capacidade do adolescente para pensar sobre o seu próprio pensamento e sobre o pensamento dos outros” ou como continua o

mesmo autor (p. 112) “O Pensamento Perspectivista: Intimamente relacionado com a metacognição, surge uma nova consciência sobre o facto de pessoas diferentes terem pensamentos diferentes sobre a mesma ideia ou situação.” Ainda de acordo com o autor, o pensamento deixa, como tal, de ser único e passa a permitir a existência de vários pontos de vista pois não se torna garantido que todos compreendam os assuntos da mesma forma.

Segundo Sprinthall & Richard (1993, p. 237), citando a perspetiva construtivista de Bruner “(...) o objectivo último do ensino é promover a “compreensão geral da estrutura da matéria.” Quando um aluno compreende a estrutura de um assunto ou de uma matéria, vê-a como um todo relacionado.” Foi, também, com base neste pressuposto que se desenvolveu este estudo apelando à compreensão dos conteúdos através da sua integração como um todo relacionado e com base em casos reais.

O veículo que este estudo propôs para promover a relação acima referida foi o que é possibilitado pelas Novas Tecnologias, mais especificamente através da pesquisa de recursos eletrónicos. As Novas Tecnologias oferecem importantes vantagens sobre outras ferramentas educacionais, o que está diretamente correlacionado com a propensão das novas gerações para o multimédia. Assim, considerou-se que as TICS seriam para os alunos um fator impulsionador da aquisição de conhecimentos.

De acordo com Bruner citado por Sprinthal & Richard (1993, p. 239) “Outra motivação que trazemos connosco à nascença é o impulso para adquirir competência. As crianças interessam-se por aquilo em que são boas e é praticamente impossível levá-las a fazer actividades em que não tenham qualquer grau de competência.” Ainda, segundo Bruner citado por Sprinthal & Richard (1993, p. 240), “(...) os professores devem facilitar e regular a exploração de alternativas, dado que a aprendizagem e a resolução de problemas exigem a exploração de alternativas.” Assim, ainda de acordo com o mesmo autor (p. 240) “A exploração de alternativas envolve três fases: activação, manutenção e direcção.”

Na visão proposta pelo Paradigma Construtivista os alunos são os construtores do seu próprio conhecimento, tal com é exemplo o ensino exploratório. Segundo Vygotsky (1991, p. 139), “Toda a pesquisa tem por objetivo explorar alguma esfera da realidade. Um objetivo de análise psicológica do desenvolvimento é descrever as relações internas dos processos intelectuais despertados pelo aprendizado escolar.”

Ainda de acordo com Vygotsky (1987, p. 49),

(...) o problema é apresentado ao sujeito logo de início e permanece o mesmo até ao final, mas as chaves para a sua solução são introduzidas passo a passo, cada vez que um bloco é virado. Decidimo-nos por essa sequência porque acreditamos que, para se iniciar o processo, é necessário confrontar o sujeito com a tarefa. A introdução gradual dos meios para a solução permite-nos estudar o processo total da formação de conceitos em todas as suas fases dinâmicas. A formação de conceitos é seguida por sua transferência para outros objetos: o sujeito é induzido a utilizar os novos termos ao falar sobre outros objetos que não os blocos experimentais, e a definir o seu significado de forma generalizada.

A citação que acima é referida corrobora a ideia de que os conceitos são abstratos e os objetos são concretos. Parece ser perceptível que segundo o autor supracitado, os conceitos carecem de concretização, algo proposto pela corrente construtivista como facilitador da aprendizagem e que se tentou colocar em prática neste estudo, ao ser solicitada a relação dos conteúdos com casos reais.

5.1. Estratégias de ensino-aprendizagem

Qual o principal objetivo da educação? A Conferência Episcopal Portuguesa na sua Carta Pastoral (2002, p. 6) propõe uma resposta àquela questão “(...) é suscitar e favorecer a harmonia pessoal, a verdadeira autonomia, a construção progressiva e articulada dos aspectos racional e volitivo, afectivo e emocional, moral e espiritual.” Esta citação decorre da minha prática letiva num colégio privado de orientação Católica.

De acordo com o relatório da OCDE-Measuring Innovation in Education- A New Perspective, (2014) “A inovação conduz ao melhoramento, quer incrementando

os processos já existentes, quer, mais radicalmente, introduzindo novas práticas.”

As perguntas, “Quem são os nossos alunos de hoje? Quem constitui a geração à qual pretendemos ensinar?” levam a respostas que tenderão a orientar os docentes relativamente às estratégias de ensino a implementar e que visem, portanto, o sucesso do binómio ensino-aprendizagem.

Contextualizando o binómio suprarreferido, importa ter presente que a nossa atual sociedade interage em rede, como se pode constatar nas mais pequenas rotinas do quotidiano, desde a utilização do telemóvel, passando pelo uso do *Snapchat*¹⁰, do *WhatsApp*¹¹, continuando na frequência das redes sociais, e.g., o *Facebook*¹², o *Twitter*¹³, sejam elas de carácter mais pessoal ou mais profissional.

É neste sentido que Castells (2002, p. 597) aborda o tempo ao referir,

Proponho a ideia de que o *tempo atemporal*, como rotulei a temporalidade dominante da nossa sociedade, *ocorre quando as características de um dado contexto, nomeadamente, o paradigma informacional e a sociedade em rede, induzem a uma perturbação sistémica na ordem sequencial do fenómeno sucedido naquele contexto*. Essa perturbação pode tomar a forma de compreensão da ocorrência do fenómeno, visando a instantaneidade ou pela introdução de descontinuidade aleatória na sequência. Eliminar a sequência cria tempo indeterminado o que equivale à eternidade.

A revisão da literatura que versa sobre a temática da sociedade em rede, leva a uma reflexão que converge numa chave para o entendimento dessa mesma sociedade, aquela chave é o tempo. O tempo a que Hargreaves (1998) chamou de policrónico e fenomenológico é diferente do tempo físico. Aquele possibilita a elaboração de várias tarefas ao mesmo tempo, apresenta uma elevada sensibilidade ao contexto e está orientado para as pessoas e para as relações. Neste sentido a envolvente atual da sala de aula, pouco tem a ver com a ideia de Lortie (1975), há quarenta anos atrás, quando estabeleceu a analogia do espaço sala de aula com uma

10 *Snapchat*- é um aplicativo de mensagens com base de imagens, criado e desenvolvido por estudantes da Universidade de Stanford. (www.snapchat.com)

11 WhatsApp- WhatsApp Messenger é um aplicativo de mensagens multiplataforma que permite trocar mensagens pelo telemóvel sem pagar por SMS. Está disponível para *smartphones iPhone, BlackBerry, Windows Phone, Android e Nokia*. (<http://www.whatsapp.com>)

12 Facebook- é um serviço de rede social *online*. (Oxford Advanced Learner's Dictionary)

13 Twitter- é um serviço de rede social *online* que permite aos utilizadores enviar mensagens regulares curtas acerca do que se está a fazer e às quais os indivíduos podem aceder através da *Internet* ou do telemóvel. (Oxford Advanced Learner's Dictionary)

caixa de ovos, algo fechado, quase que hermeticamente, e pouco evolutivo na sua prática.

Atualmente pede-se cada vez mais que o docente ou a docente abra as portas da sala de aula a toda a Comunidade Educativa, muito especialmente aos Encarregados de Educação e que o ensino se faça através de uma parceria constituída com o fim último de educar. As competências, a que Roldão (2009) designou por saber em uso-dos agentes socializadores, escola e família, interagem para uma socialização primária e secundária que se confunde cada vez mais, ao passar, a família, para a escola certos preceitos educativos, outrora exclusivamente do foro familiar.

Vivemos na Era da Informação, também, referenciada por Castells (2002, p. 520), “A Era da Informação está a introduzir uma nova forma urbana, a cidade informacional.” Este conceito emerge como uma nova aceção do que é a cultura. Se a escola se alhear desta realidade estará em contracorrente com as tendências sociais atuais de interação. Tal como refere o autor supracitado (2002, p. 534), “O espaço é a expressão da sociedade. Uma vez que as nossas sociedades estão a passar por transformações estruturais, é razoável sugerir que, atualmente, estão a surgir novas formas e processos espaciais.” Entender estas novas formas e esses respetivos tempos, em si mesmos, mais do que um exercício hermenêutico, constitui um desafio para qualquer cidadão e muito especialmente para aqueles que fazem do ensino a sua profissão. Parafraseando Cardoso (2006), este refere que com a entrada no século XXI, estamos em presença de um novo conceito de organização social.

A serendipidade própria da navegação por sítios na *Internet*, a consistência lógica e a coerência entre os textos que se consomem e os que se produzem não podem ser, eles próprios, itinerantes ou fruto de uma aprendizagem ocasional, mas não consolidada. Ressalta-se, portanto, a importância da insistência em todo o processo metacognitivo, na sistematização do conhecimento proporcionado pela abordagem e aprendizagem ocasionais que acontecem por via das pesquisas em rede. Tal como refere Patrocínio (2004, p. 327) “(...) as tecnologias são mais do que meras

ferramentas e comportam em si possibilidades de mudança muito poderosas no que respeita às relações professor/aluno e às suas relações com a aprendizagem e o conhecimento.”

O novo papel docente passa pela necessária monitorização das ferramentas didáticas. Este novo papel, *vis-à-vis* com o enfoque na construção de conhecimento, alimenta a importância das metodologias ativas, centradas no aluno, na construção de um conhecimento que requer posterior validação docente. De mencionar a este propósito o caso finlandês, citado por Robert (2010, p. 18),

O professor está presente como um recurso entre outros; as salas de Finlândia têm paredes cobertas de livros, não existe uma sala sem videoprojector, retroprojector, computador, televisão e leitor de DVD. Enfim, estão presentes todos os meios que permitem ao aluno estar em contacto com o saber; por sua vez, o aluno é constantemente solicitado a construir um percurso à sua medida a partir de recursos colocados à sua disposição.

A integração das ferramentas didáticas nas metodologias de ensino-aprendizagem implicam uma abordagem e consonância próprias. Considerar o professor, ele próprio, como mais uma daquelas ferramentas, sem desprestigiar o seu estatuto, pelo contrário valorizando-o enquanto profissional da docência, requer mais do que meras adaptações metodológicas, implica a mudança de mentalidades e de concepções acerca do que é o ensino e do que é a construção de conhecimento.

Muito embora diversos estudos científicos tenham vindo a ser desenvolvidos subordinados ao tema das novas tecnologias, muito ainda há, ainda, a fazer na adaptação dessas mesmas investigações à realidade do ensino em Portugal e da forma como se ensina e aprende. A propósito do sistema escolar refere Area (2001),

Trabalhar na aula com materiais eletrónicos implica necessariamente novas formas e modelos educativos notoriamente diferenciados dos baseados nos meios escritos tradicionais. É indubitável que a tecnologia influencia e condiciona não só a dimensão física e organizativa do ensino, mas também e sobre tudo as atividades e os processos cognitivos que estão implicados na aprendizagem. Mas o elemento chave para organizar e desenvolver processos de ensino de qualidade com os materiais digitais assenta na qualificação e formação dos professores. Este é um dos objetivos mais imediatos que tem o nosso sistema escolar. Sem a preparação e competição destes agentes educativos na incorporação dos materiais eletrónicos nas escolas esta pode converter-se numa mera dotação de infraestrutura tecnológica, mas sem consequências educativas reais.

Neste contexto falamos de todo um sistema que carece de mudança em prol da sua adaptação às novas tecnologias multimédia próprias da chamada Era digital. Citando o próprio título da tese de doutoramento de Patrocínio (2004), “Tornar-se Pessoa e Cidadão Digital” constitui um caminho a percorrer que requer toda uma socialização primária e secundária para o efeito, com a intervenção oportuna dos vários agentes de socialização, entre os quais a escola assume preponderância, ao ter um papel decisivo na formação do indivíduo ao longo do seu percurso académico, obrigatoriamente alargado e consagrado na Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto, para o 12º ano de escolaridade.

Torna-se, pois necessário desenvolver-se nos alunos competências instrumentais, que passam por saber manusear os recursos informáticos disponíveis de modo a que estas se tornem, de facto, uma mais-valia na aprendizagem.

Atualmente os jovens são, simultaneamente produtores e consumidores de informação, o que traz uma carga adicional para o saber em uso como referiu Roldão.

Como educar, então, para a autonomia? Segundo Tonucci citado por Alarcão (1996, p. 70)

o “professor-investigador” é aquele que é capaz de despertar nos alunos atitudes de investigação, tais como: curiosidade, necessidade de discutir e aprofundar os seus conhecimentos, procurar a solução para os problemas e pôr em prática novos caminhos para os resolver (...).

Apresentar aos discentes situações baseadas em problemas reais e significativos que, posteriormente, sirvam de ponto de partida para outras investigações e pesquisas é a essência da APB-Aprendizagem Baseada em Problemas¹⁴. Esta estratégia didática adequa-se, também, ao processo de ensino-aprendizagem em b-learning, com uma comunicação quer síncrona, quer assíncrona entre alunos/alunos ou alunos/professores. Esta forma comunicacional poderá ser, na maior parte dos casos motivante, uma vez que implica um trabalho autónomo e investigativo ao mesmo tempo que para posterior partilha de conhecimentos adquiridos e até eventual debate.

14 APB (PBL-Goals of Problem-based learning learning):http://web.stanford.edu/dept/CTL/Newsletter/problem_based_learning.pdf

Percorrendo um caminho histórico sobre a evolução do ensino em Portugal e na Europa, torna-se claro que as metodologias centradas no aluno são a perspetiva futura a uma abordagem cada vez mais bilateral, ou mesmo multilateral do ensino, como se pode verificar através do relatório da OCDE-*Measuring Innovation in Education- A New Perspective* (2014).

Surge a necessidade, segundo Ponte (2000, P.71), de trabalhar e.g. as seguintes questões relacionadas com a introdução das Novas Tecnologias na didática,

(...) (iv) de que modo as TIC alteram (ou podem alterar) a natureza dos objectivos educacionais visados pela escola? (v) de que modo alteram as relações entre os alunos e o saber? (vi) de que modo alteram as relações entre alunos e professores? (vii) de que modo alteram o modo como os professores vivem a sua profissão? (viii) a emergência da sociedade de informação requer ou não uma nova pedagogia?

No cerne do processo de aprender a ensinar, para o século XXI, encontram-se várias perspetivas, nomeadamente, sobre o modo como as crianças aprendem, os principais objetivos do ensino ou as definições do que se considera um professor eficaz. Dentro deste último enfoque, tornou-se uma evidência que estabelecer uma relação de afinidade com os alunos, ser capaz de transmitir aos seus alunos o gosto pela aprendizagem e conseguir orientar as energias dos alunos para um maior empenho no trabalho, são outras condições essenciais para o sucesso do ensino-aprendizagem. Como tal, um professor eficaz deverá conseguir implementar aqueles procedimentos.

Segundo Arends (2008), o ensino necessita profissionais competentes, providos de saber e rigor científicos que dominem os conteúdos que lecionam e que não tenham uma atitude de alheamento face ao bem-estar dos jovens estudantes. Um ensino eficaz¹⁵ necessita, ainda, de docentes capazes de atingir resultados, tanto ao

15 O modelo de ensino eficaz de Slavin (1986) - QAIT - baseado no modelo de Carroll (1963) - "Model of School Learning", enfatiza a existência de elementos alteráveis de ensino eficaz que os professores e, também, as escolas podem alterar directamente. São eles: "1. Qualidade da Instrução: o grau em que informações ou competências são apresentadas aos alunos para que possam aprendê-las com facilidade. A qualidade da instrução é, em grande parte, um produto da qualidade do currículo e da própria aula; 2. Níveis Adequados de Instrução: até que ponto o professor se assegura de que os alunos estão prontos para aprender um novo assunto (quer dizer, que têm o conhecimento e as habilidades necessários para aprendê-lo mas ainda não o fizeram. Por outras

nível da concretização escolar, como da aprendizagem social dos alunos.

Ainda, na sequência do ensino eficaz referido acima, de acordo com Albuquerque (2010, p. 70),

Estabelecendo uma concordância com os reais interesses educativos dos estudantes e assegurando a aplicabilidade de uma efectiva mistura de habilidades e características (baseada nas necessidades e aptidões dos estudantes), os professores têm de ter a certeza que possuem um impacto eficaz na motivação dos seus alunos pautado por um bom relacionamento. Por outro lado, à que reconhecer que há medida que os alunos se desenvolvem, estes criam uma maior independência e auto-controlo. Quando os alunos se afastam da confiança e do afecto dos professores, há uma maior probabilidade de estes questionarem a sua autoridade.

Contudo, alguns dos problemas que os professores enfrentam advêm de casos singulares e como tal são pontuais. Casos particulares e únicos requerem algumas “artes práticas”, parafraseando Arends (2008), algo que pecará sempre por insuficiência se somente for efetuada uma aprendizagem a partir dos livros. Em seu lugar, os professores eficazes aprendem a gerir certas situações específicas e singulares com uma atitude própria de resolução de problemas e encontram a sua identidade e “arte” através de uma necessária reflexão sobre a sua própria prática.

Ao longo do tempo, o professor vai adquirindo novas experiências, desenvolvendo a sua prática e avança para uma fase mais complexa, onde ele próprio se torna mais complexo, como um todo pluridimensional *vis-à-vis* com o seu ambiente de trabalho que também se constrói e adquire a correspondente complexidade, para que a aprendizagem, ela própria possa ser mais eficiente.

A metodologia de ensino-aprendizagem escolhida pelo docente é

palavras, o nível de instrução é adequado quando a lição não é, nem muito difícil, nem muito fácil para os alunos; 3. Incentivo: até que ponto o professor garante que os alunos estejam motivados para executar tarefas instrutivas e aprender a matéria que está sendo apresentada; e 4. Tempo: até que ponto é dado aos alunos tempo suficiente para aprender a matéria que está sendo ensinada.” Saliente-se o facto dos quatro elementos deste modelo QAIT (Qualidade, Adequação, Incentivo, Tempo) terem uma importante característica: todos, sem excepção, precisam de ser adequados para que o ensino seja eficaz.

condicionada pelo objetivos propostos e, também, pela turma em questão. A seleção do modelo de ensino encara-se como a forma que o professor utiliza para comunicar, mediante determinados objetivos pré-estabelecidos que, após contextualização no ambiente de aprendizagem, inclui a forma de motivar os alunos e as estratégias de gestão da sala de aula. Trata-se de um sistema ao qual o docente pode acrescentar o seu cunho pessoal.

6. Estratégias e técnicas de investigação

O método investigativo utilizado neste estudo foi o qualitativo, de acordo com Bogdan & Biklen (1991), nomeadamente, o estudo de caso. Escolheu-se esta abordagem qualitativa, uma vez que o universo do estudo é pequeno e pretendeu-se obter dele informação em profundidade, ainda de acordo com os mesmos autores.

As técnicas utilizadas para a concretização da estratégia supracitada foram a observação direta-participante aquando da lecionação das aulas à turma G do 10º ano e a mesma teve um carácter não participante quando se procedeu à observação das aulas lecionadas pela professora cooperante, tal como consta no diário de campo (anexo J); a observação indireta-inquérito por questionário e por entrevista e a análise de conteúdo dos inquéritos, bem como a análise documental.

No domínio dos referenciais teóricos pode dizer-se que o estudo de caso deverá ocorrer no seu ambiente natural, exigindo um trabalho de campo, *in loco*. Deste modo é fundamental que o investigador compreenda a forma como os acontecimentos são percebidos e interpretados pelas pessoas que neles participam, parafraseando Tuckman (1999). Segundo Merriam (1988, p. 9), “um estudo de caso é um estudo sobre um fenómeno específico tal como um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição ou um grupo social.”

Tuckman (1999) exemplifica uma questão que define um problema de estudo de caso como: Como é que um professor numa sala de aula urbana controla o comportamento dos estudantes? Outras temáticas, no âmbito da investigação em

educação, poderão ser abordadas na metodologia do estudo de caso como e.g., a relação professor-aluno, integração social dos alunos na turma, indisciplina na sala de aula, promoção da reflexão crítica sobre os conteúdos.

Bogdan & Biklen (1991) referiram que apesar da maior preocupação, deste tipo de estudo, ser a descrição e só secundariamente ser a análise de dados, nem todos os estudos de caso são descritivos, pese embora este o seja, tendencialmente, poderão, além disso, assumir outras formas e objetivos: o teórico, ou o abstrato ou o muito concreto.

De acordo com Bell (1993, p. 23), “O método de estudo de um caso particular tem a especial indicação de ser adequado a investigadores isolados, uma vez que proporciona o estudo, de uma forma mais ou menos aprofundada, de um certo aspeto de um problema num tempo reduzido.” Referem Bogdan & Biklen (1991, p. 89) “Não é por acaso que a maioria dos investigadores escolhe, para o seu primeiro projeto, um estudo de caso.” Ainda, parafraseando os mesmos autores, os estudos de casos incidem sobre uma organização específica, ao longo de um período determinado de tempo, relatando o seu desenvolvimento.

A recolha de dados subordina-se às perguntas, O quê?, Quem? e Como? Atendendo a estas questões a pesquisa é orientada para terrenos, sujeitos, materiais, assuntos e temas, Bogdan & Biklen (1991). Segundo Bell (1993, p. 23) “As técnicas ao serviço deste método que são mais adequadas à recolha de informação passam pela observação participante e não participante, (...)”

A observação participante permite captar, no momento, a ação precisamente na altura em que esta ocorre, não existindo nenhum desfasamento temporal entre o instante em que a informação é recolhida e o momento em que ela se produz. A autenticidade da recolha das informações na observação participante é vantajosa. O investigador vê com os seus próprios olhos, atestando da veracidade dos factos, os quais, posteriormente, relatará.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998, p. 197) “O investigador deve estar particularmente atento à reprodução ou não dos fenómenos observados, bem como à convergência entre as diferentes informações obtidas que devem ser

sistematicamente delimitadas.”

A possibilidade de generalização dos resultados obtidos com o estudo de caso é difícil de se obter. De acordo com Bell (1993, p. 23), “Os críticos desta abordagem chamam a atenção para (...) o facto da generalização não ser geralmente possível e questionam o valor do estudo de acontecimentos individuais.”

Parafraseando Bogdan & Biklen (1991), a dificuldade de generalizar resultados provenientes de estudos de casos faz com que se procurem casos típicos. A curiosidade, que suscita qualquer investigação, irá fazer com que a pertinência de novos estudos se traduzam numa mais-valia para o conhecimento científico, na área do ensino-aprendizagem, que constitui o enfoque desta análise.

No início do trabalho de campo, o investigador, regista “(...) de uma forma não intrusiva o que vai acontecendo e recolhe, simultaneamente, outros dados descritivos.”, como referem Bogdan & Biklen (1991). Em subordinação a este procedimento procedeu-se, primeiramente, a uma observação da escola, após o que se efetuaram registos numa grelha de observação, elaborada para o efeito, e, posteriormente, num documento a que se chamou diário de campo. A caracterização e descrição do contexto constituem o ponto de partida da prática investigativa.

No caso específico desta prática supervisionada, o estudo que dela decorreu, abrangeu a turma G do 10º ano da Escola Secundária Camões, cuja caracterização e vertente prática se apresentará na Parte II deste relatório.

PARTE II – Prática letiva

7. Trabalho de campo

Tuckman (1999, p. 47) refere que “A investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de resposta às questões (...)” As questões teóricas formuladas na Parte I deste relatório, prosseguem nesta Parte II sob uma vertente prática.

Através da descrição do que foi possível observar no trabalho de campo desenvolvido encontra-se viabilizada a reflexão que permitirá no final deste estudo tecer algumas considerações.

7.1. Contextualização da Escola Secundária Camões

A escola Secundária Camões, sita na freguesia de Arroios, em Lisboa, tem elevada acessibilidade através de vários meios de transporte. O edifício que se inaugurou em 1909, um ano antes da implantação da República, com o nome de “Lyceu Camões” mantém-se o mesmo (Figura 1).



Figura1- Escola Secundária Camões em 1909

(Fonte: http://www.escamoes.pt/alunoscomotu/ALUNOS_COMO_TU/alunos_como_tu/mario_sa_carneiro/percurl.jpg)

A sua traça, ainda atual, era muito moderna à época da sua construção. O prédio, edificado em materiais como o ferro e o tijolo, é de estilo clássico e grandioso. No interior predominam os espaços abertos, ao ar livre, as varandas de estilo colonial e a frondosa vegetação à volta dos seus dois pátios.

A escola é composta pelo edifício principal e, também, por outros edifícios que lhe são adjacentes (Figuras 2 e 3).



Figura 2- Escola Secundária Camões na atualidade, Lisboa
(Fonte: http://1.bp.blogspot.com/_gz7BQx0cNw/StoRiSsD9GI/AAAAAAAAACME/X95CphhxQk0/s400/n71904698043_1658711_5217942.jpg)



Figura 3- Pátio da Escola Secundária Camões, Lisboa
(Fonte: <http://sexoforte.net/mulher/images/stories/camoes.jpg>)

A escola Secundária Camões era, à data este relatório, constituída pelos seguintes espaços na sua dimensão física: uma biblioteca antiga, uma biblioteca escolar/centro de recursos educativos, um ginásio antigo, dois campos de jogos (encerrados desde 2005, aguardando obras), um arquivo (dos mais antigos arquivos escolares do país), um museu, dois edifícios com laboratórios de física e química,

trinta e nove salas de aulas, uma sala de estudo (física e virtual), quatro salas de informática, uma sala de multimédia e informação, as instalações da direção (uma sala principal e duas anexas), duas salas de professores, uma sala de trabalho para professores, um gabinete dos cursos profissionais, duas salas de diretores/coordenadores de turma, uma sala para funcionários, dois gabinetes de receção de encarregados de educação, uma sala da associação de estudantes, uma sala para encarregados de educação, um bar, instalações dos serviços administrativos (uma sala-área alunos, uma sala de contabilidade e vencimentos, uma sala-área de pessoal, um gabinete de ação social escolar), um gabinete de orientação escolar, um gabinete de psicologia e ensino especial, um gabinete do projeto educação para a saúde e educação sexual, (três salas de oficinas de artes, uma sala de musculação), uma sala de formação, uma papelaria, uma reprografia, as caves e, mais recentemente, um refeitório, o auditório Camões e o pavilhão gimnodesportivo professor Mário Moniz Pereira, de acordo com o PEE de 2014/2017.

Diversas figuras públicas ilustres, fizeram parte da história desta escola e continuam a contribuir com o seu testemunho para a notoriedade desta insígnia.

O nome Escola Secundária Camões surge após a revolução de 1974. Com a massificação do ensino, a escola abriu as suas portas a uma maior diversidade cultural que ainda lhe é característica.

Segundo a Presidente do Conselho Geral da Escola Secundária Camões, Professora Gabriela Fragoso, em entrevista realizada no âmbito do trabalho de campo, desenvolvido neste mestrado, e que se anexa a este relatório, à questão colocada “Como classificava a situação socioeconómica da escola?” a resposta foi a seguinte:

Diversa. A escola é caracterizada por ter uma grande diversidade. Existem alunos com necessidades educativas especiais e alunos com problemas pessoais/familiares graves e muito graves. 50% dos alunos são oriundos de outras freguesias, sendo que $\frac{1}{4}$ dos alunos vêm de fora de Lisboa. A diferença denota-se, ainda mais, se analisarmos as vias profissional e geral, pois na via profissional aquela situação agrava-se.

O centenário edifício que abarca a escola encontra-se atualmente muito

deteriorado quer a nível de espaços, quer de equipamentos. O prédio tem vindo a degradar-se, denotam-se várias fissuras nas paredes, caem pedaços do revestimento dos tetos das várias salas, há infiltrações de água. Apenas para relatar alguns exemplos, as janelas já não se conseguem fechar, os estores não funcionam.

As obras de requalificação da Parque Escolar, esperadas para o início de agosto de 2011, não lograram iniciar-se. Não obstante, a escola realizou, nas férias letivas de 2012, umas pequenas obras pontuais, adquirindo algum mobiliário como mesas e cadeiras. A direção da escola conseguiu que o Ministério da Educação disponibilizasse um conjunto de equipamentos informáticos tais como projetores e computadores, continuando também a demanda pela recuperação deste edifício que recentemente foi considerado monumento de interesse público.



Figura 4- Escola Secundária Camões, exterior-Parque escolar
(Fonte: <https://www.parque-escolar.pt/docs/escolas/topo/000.jpg>)

As salas de aula atuais, organizadas, especialmente, com base nas estratégias de ensino centradas no professor, apresentam, neste momento, vários problemas: má acústica e pouco isolamento térmico. A instalação da rede elétrica está desajustada às necessidades atuais chegando a comprometer a própria segurança.

A Escola apresenta como oferta educativa cursos orientados para o prosseguimento de estudos e cursos profissionais na vertente diurna (Quadro 1, PEE 2013/14) e noturna (Quadro 2, PEE 2013/14). A oferta de cursos profissionais aporta uma relação direta com o mercado de trabalho concretizada através de protocolos

estabelecidos com empresas e instituições que visam a realização de estágios.

ENSINO DIURNO							
ANO	CURSO	DESIGNAÇÃO	Nº de TURMAS	Nº de ALUNOS		SUB TOTAIS	TOTAIS
				Sexo F	Sexo M		
10º	Científico-humanísticos	Ciências e Tecnologias Ciências Socioeconómicas Línguas e Humanidades Artes Visuais	5 2 3 1	54,7%	45,3%	300	375
	Profissional	Técnico de Serviços Jurídicos Técnico de Informática de Gestão Técnico de Apoio à Gestão Desportiva	1 1 1	37,3%	62,7%	75	
11º	Científico-humanísticos	Ciências e Tecnologias Ciências Socioeconómicas Línguas e Humanidades Artes Visuais	5 2 3 1	54,4%	45,6%	296	351
	Profissional	Técnico de Serviços Jurídicos Técnico de Informática de Gestão Técnico de Apoio à Gestão Desportiva	1 1 1	27,3%	72,7%	55	
12º	Científico-humanísticos	Ciências e Tecnologias Ciências Socioeconómicas Línguas e Humanidades Artes Visuais	6 2 3 1	54,7%	45,3%	307	364
	Profissional	Técnico de Serviços Jurídicos Técnico de Informática de Gestão Técnico de Apoio à Gestão Desportiva	1 1 1	29,8%	70,2%	57	
TOTAL DE ALUNOS							1090

Quadro 2- Oferta curricular de cursos diurnos (PEE 2013/2014)

O ensino noturno oferece a possibilidade a jovens e adultos que tenham o objetivo de concluir o ensino secundário, agora a escolaridade obrigatória, ou que queiram obter a formação escolar e/ou profissionalizante. No Quadro 2, pode verificar-se a oferta noturna dos cursos do ensino recorrente de nível secundário, cursos de educação e formação de adultos, básico B3 e de dupla certificação, cursos extraescolares – Português para Todos (PPT), organizados em colaboração com o Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.

ENSINO NOTURNO				
ANO	CURSO	DESIGNAÇÃO	Nº de TURMAS	Nº de ALUNOS
10º	Ensino Recorrente de nível secundário (Científico-humanísticos)	Ciências e Tecnologias	1	89 (1)
		Ciências Socioeconómicas	1	61 (1)
		Línguas e Literaturas	1	108 (1)
11º	Ensino Recorrente de nível secundário (Científico-humanísticos)	Ciências e Tecnologias	1	98 (1)
		Ciências Socioeconómicas	1	53 (1)
		Ciências Sociais e Humanas/Línguas e Literaturas	1	99 (1)
12º	Ensino Recorrente de nível secundário (Científico-humanísticos)	Ciências e Tecnologias	1	92 (1)
		Ciências Socioeconómicas	1	103 (1)
		Ciências Sociais e Humanas/Línguas e Literaturas	1	97 (1)
EFA		Técnicos de Agência de Viagens e Transportes	2012-13 - 1	14
			2013-14 - 1	26
		Técnico de Análise Laboratorial	2012-13 - 1	12
		Técnico de Contabilidade	2013-14-1	26
EFA - BÁSICO		B3	1	30
Cursos Extra-Escolares		Programa Português para todos - PPT	Nível A1+A2 - 4 Nível B1+B2 - 1	140
TOTAL DE ALUNOS				698 (2)

Quadro 3- Oferta curricular de cursos noturnos

(1) Nas turmas do Ensino Recorrente, os alunos podem estar simultaneamente inscritos em vários anos. Por isso, o número total de inscrições indicado (800), corresponde a pouco mais de 50% (cerca de 450 alunos, a maior parte dos quais com inscrições em vários anos). Além disso, cada aluno pode estar inscrito em regime presencial ou não presencial. (2) Este valor inclui 450 alunos, do Ensino Recorrente. (PEE 2013/14)

De acordo com o PEE (2014/2017), no ano letivo de 2013/14, aproximadamente, 1100 alunos frequentaram a Escola Secundária Camões no ensino diurno e 698 no ensino noturno. A população escolar era constituída, na sua maioria, por jovens do sexo feminino entre os 15 e os 20 anos de idade, provenientes de todas as classes sociais e de diversas nacionalidades, cerca de 20, (chegando a ser de 39, no curso extraescolar, Português para Todos), o que constitui uma mais-valia para a escola e lhe que permitiu a atribuição pela Direção Geral de Educação e pelo Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI), do selo intercultural 2012/2014.

As salas de aulas estão desadequadas aos novos processos interativos de ensino-aprendizagem. No espaço sala de aula constatam-se, como já foi referido, dificuldades acústicas e pouco isolamento térmico, bem como a inexistência de equipamento informático e audiovisual na maioria das salas e a falta de dispositivos para expor materiais nas paredes. A estes constrangimentos adiciona-se a circunstância da instalação das redes elétrica e informática apresentar variados problemas de funcionamento.

A sala de aula que foi destinada a esta prática letiva encontrava-se equipada com um computador e com um projetor. No entanto, muitas vezes, a *Internet* apresentava falhas de rede.

Não obstante, a menção feita no PEE (2014/2017), na parte correspondente ao Plano Tecnológico o acompanhamento da “era digital” nesta escola ainda se encontra aquém do que seria desejável. Apesar do constrangimento apontado, de acordo com o PEE (2014, p. 7) que se anexa a este relatório, o Plano Tecnológico de Educação define objetivos específicos para três áreas de intervenção, para o período 2014-2017:

1. Ensino/aprendizagem: dinamizar a utilização das tecnologias da informação e comunicação no contexto das várias disciplinas;
2. Recursos humanos: criar uma verdadeira dinâmica e cultura de formação contínua que se mantenha e desenvolva no quadro da autonomia da organização da escola, de modo a servir as necessidades de formação do pessoal docente e não docente, mediante a realização de cursos/ações de formação, propostos pelos seus destinatários. Para a consecução destes objetivos foi estabelecido um protocolo de cooperação com a Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa;
3. Comunidade envolvente: reforçar os conteúdos disponibilizados nas páginas da inter e da intranet.

Face ao exposto, nesta escola, uma das estratégias previstas no PEE é a de promoção da utilização das tecnologias da informação e comunicação de forma

integrada e transversal, criando dinâmicas de interação com os meios informáticos e multimédia em diferentes contextos educativos.

O serviço docente é assegurado por 140 professores, 99 do género masculino e 41 do género feminino (Gráfico 1, PEE 2013/14) . Sendo que 107 são do quadro de nomeação definitiva, 6 do quadro de zona pedagógica e 16 contratados, tendo a maioria mais de 20 anos de serviço (Gráfico 2, PEE 2013/14). É de salientar que 23 dos professores possuem mestrado e 2 doutoramento. Existe uma significativa estabilidade do pessoal docente uma longa experiência profissional e uma qualificada formação académica.

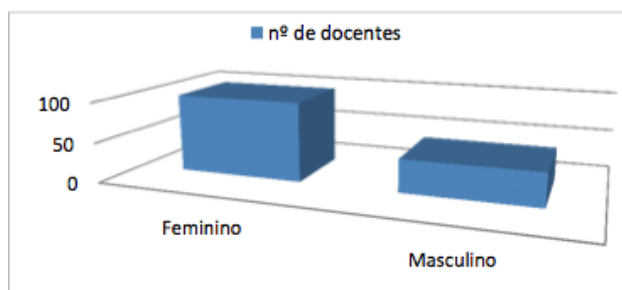


Gráfico 1- Número de docentes por género (PEE2013/14)

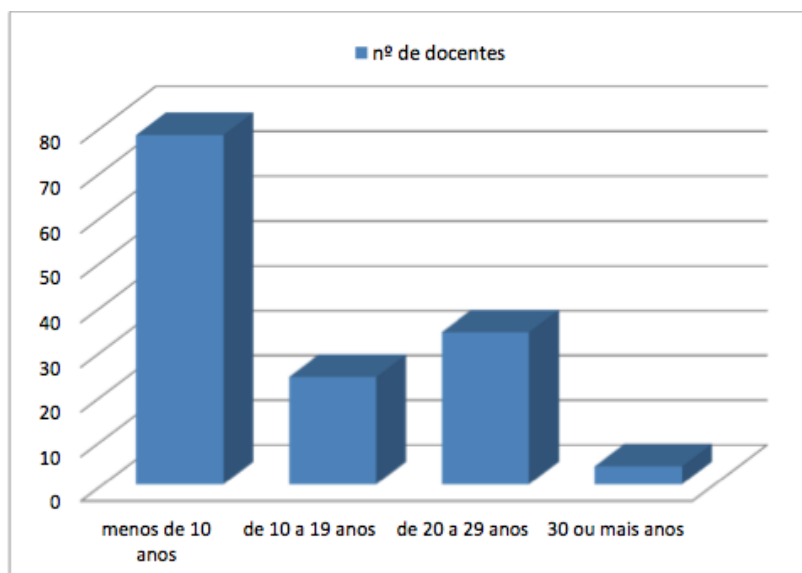


Gráfico 2- Número de anos de serviço do pessoal docente (PEE 2013/14)

7.2. Caracterização da turma

A turma G, do 10º ano, da Escola Secundária Camões, do curso geral regular, é uma turma que começou o ano letivo de 2013/14 composta por 26 (vinte e seis) alunos: 17 (dezassete) rapazes e 9 (nove) raparigas. Do total dos alunos, 9 (nove) são repetentes do próprio ano. Este número de repetentes não inclui os alunos que repetiram noutros anos do ensino básico, apenas inclui os repetentes de 10º ano. Ao longo do ano letivo dois alunos anularam a matrícula na disciplina de Economia A e entrou de novo para a turma, no início do segundo período, uma aluna de nacionalidade brasileira.

O grupo caracteriza-se por ser agitado e mesmo indisciplinado. Os alunos têm dificuldade em cumprir as regras de sala de aula e esta é a opinião geral de todos os professores que lecionam à turma no ano letivo em análise. Nas observações realizadas pudemos constatar essa evidência. Não obstante, em consonância com o referido pela professora cooperante (relatório de turma 2013/2014), aparentemente, não podemos afirmar que essas atitudes e comportamentos possam ter como causa questões do foro familiar, já que, nos contextos familiares dos alunos da turma, não existia nenhum caso específico sinalizado como grave.

Uma caracterização mais abrangente da turma pôde ser viabilizada aquando da análise do conteúdo do inquérito por questionário aplicado aos alunos e que se anexa (anexo A) a este relatório. Assim, como resultado do tratamento de dados elaborado, em par pedagógico com a colega mestranda Sofia Policarpo, passa a descrever-se a análise dos gráficos do inquérito realizado, aos alunos da Escola Secundária Camões, em janeiro de 2014, correspondente à caracterização da turma G do 10º ano, relativamente ao ano letivo de 2013/14:

Caracterização Sociográfica

A caracterização sociográfica da turma G do 10º ano da Escola Secundária Camões permitiu um melhor conhecimento da turma sob vários enfoques, e.g., género, faixa etária, nacionalidade. De acordo com Bogdan & Biklen (1991, p. 145) "O investigador qualitativo não só precisa de saber trabalhar e recolher dados, como também de ter uma boa ideia sobre o que os dados são."

Procurou aferir-se acerca da repartição dos alunos da turma de acordo com o género.

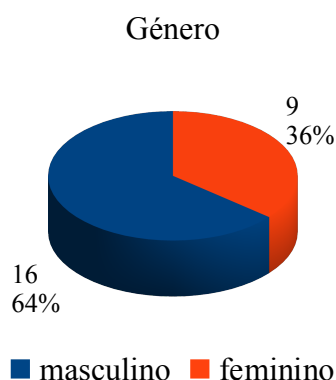


Gráfico 3- Composição da turma do 10ºG quanto ao género (1.2)

A turma é composta por 25 alunos, sendo que 9 são do género feminino e 16 do género masculino. O que concluímos acerca da faixa etária encontra-se expresso no gráfico que se segue (Gráfico 4).

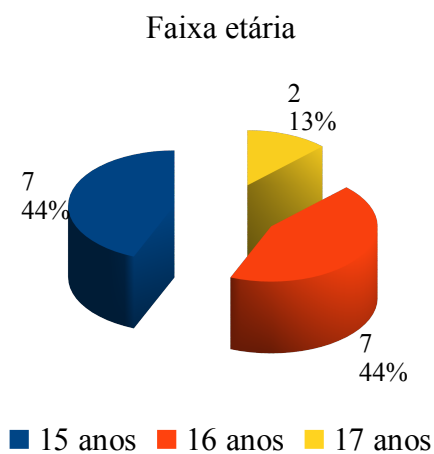


Gráfico 4- Composição da turma do 10ºG quanto à idade

Verifica-se que 48% dos alunos têm 15 anos, a idade expectável para este nível de estudos. Cerca de 44% têm 16 anos o que corresponde, ainda, à idade consonante com este nível académico. Regista-se, apenas, uma percentagem de 8% de alunos que têm 17 anos, o que significa que estes já tiveram, pelo menos, uma retenção.

Posto isto, tornou-se pertinente verificar o número de retenções por aluno, algo que se pode constatar através dos dados apresentados (Gráfico 5).

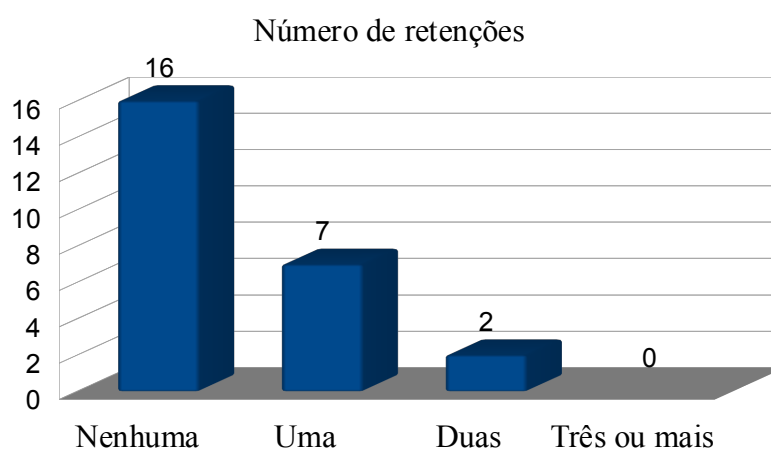


Gráfico 5- Composição da turma do 10ºG quanto ao número de retenções por aluno (3.2)

De acordo com os dados (Gráfico 5), observa-se que 64% dos alunos não foi alvo de qualquer retenção ao longo da sua vida escolar. Apenas dois alunos ficaram duas vezes retidos.

De acordo com o PEE da escola e através das observações participantes e não participantes efetuadas, verificou-se que a ESC é pautada pela multiculturalidade dos alunos que a frequentam. No âmbito da turma em análise observou-se o que se encontra plasmado através da informação recolhida (Gráfico 6).

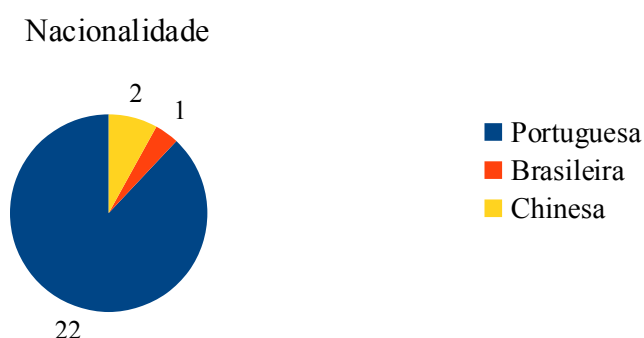


Gráfico 6- Composição da turma do 10ºG quanto à nacionalidade (1.3)

A Escola Secundária Camões apresenta características de multiculturalidade, contudo esta turma não revela este padrão. Com efeito, sensivelmente 90% dos alunos são de nacionalidade portuguesa e apenas 3 alunos são de nacionalidade estrangeira, nomeadamente brasileira e chinesa.

Os alunos pertencem a famílias estruturadas, na sua maioria constituídas por mãe, pai e irmãos.

Por outro lado, pode referir-se que a maioria dos alunos pertence a um nível socioeconómico médio e médio alto, o que também justifica a preocupação dos pais com a educação dos filhos. Deste modo não se pode atribuir a falta de motivação para aprendizagem, da generalidade dos alunos, a problemas familiares, dado o contexto cultural que deriva das qualificações académicas de ambos os pais. Assim sendo, apenas, cerca de 14%, dos pais e mãe, não concluiu a escolaridade obrigatória (3º ciclo) e 30%, dos pais e mães, concluíram estudos superiores: licenciatura, mestrado ou doutoramento. O que está plasmado na ocupação profissional de ambos

os pais, já que 70% desenvolvem profissões integradas nas rubricas Profissionais Técnicos e de Enquadramento ou Empresários, Dirigentes e Profissionais liberais, de acordo com a classificação proposta por Firmino da Costa (1991), segundo os gráficos que se seguem nos pontos 2.5) e 2.6).

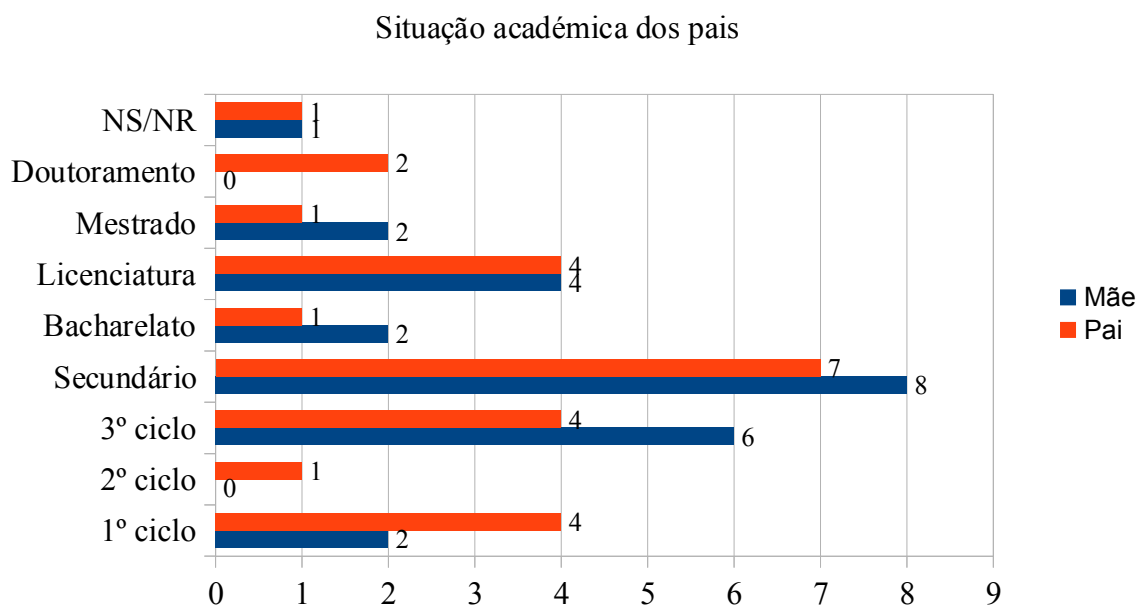


Gráfico 7 - Composição da turma do 10ºG quanto à situação académica dos pais (2.5)

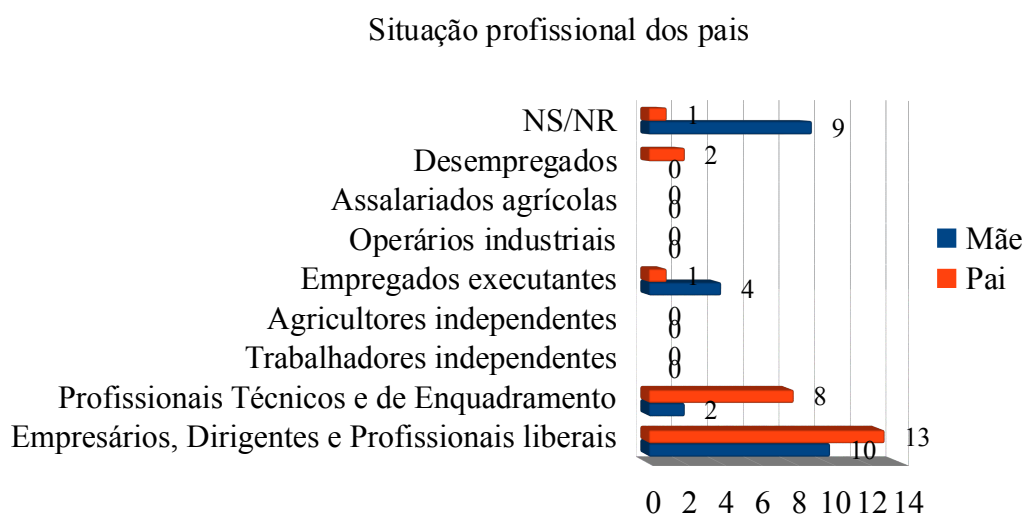


Gráfico 8- Composição da turma do 10ºG quanto à situação profissional dos pais (2.6)

Relativamente ao percurso académico e se este se efetivou em escolas públicas ou privadas conseguiu retirar-se as conclusões que se ilustram (Gráfico 9).

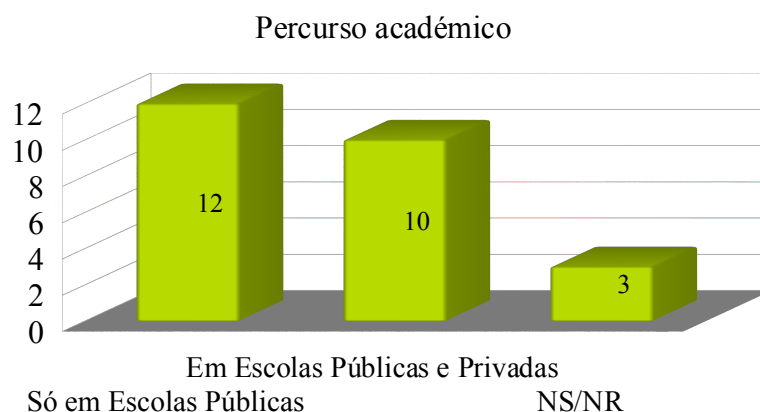


Gráfico 9- Composição da turma do 10ºG quanto percurso académico (3.1)

Existe um equilíbrio em termos de frequência anterior de escolas públicas e/ou privadas, uma vez que os números de alunos correspondente é de 12 e 10, respetivamente.

4) Análise do transporte/distância dos alunos para a escola

Através da análise proposta neste ponto, consegue aferir-se acerca do meio de transporte utilizado pelos alunos e da sua maior ou menor autonomia para se deslocarem no percurso referido. Consegue, ainda, tomar-se nota do tempo que é necessário para os alunos chegarem à escola no início do dia e para chegarem a casa após as atividades letivas. Entre outros aspetos, esta análise possibilita a perceção do tempo disponível que os alunos têm para poderem dedicar ao estudo, após cumprirem com o calendário letivo diário.

Transporte utilizado para a escola

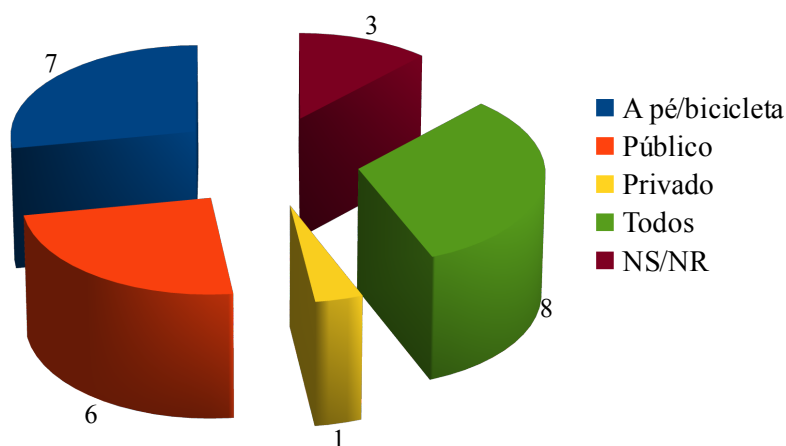


Gráfico 10- Composição da turma do 10ºG quanto ao transporte utilizado para chegar à escola (4.1)

Distância casa/escola

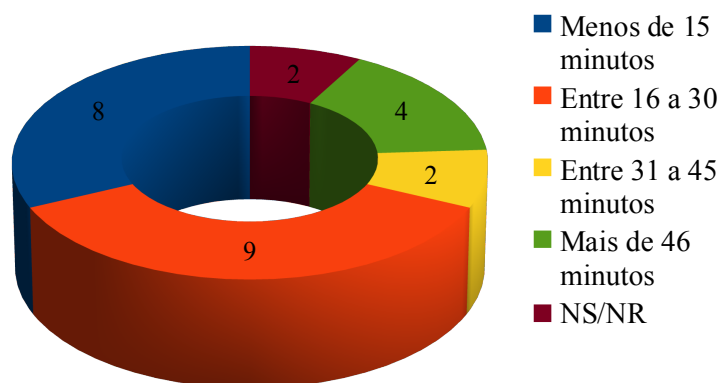


Gráfico 11- Composição da turma do 10ºG quanto à distância casa-escola (4.2)

De acordo com os gráficos acima representados nos pontos 4.1) e 4.2), cuja fonte primária se circunscreveu ao inquérito por questionário aplicado aos alunos e tratado em par pedagógico, como já referido, revelou que a maioria dos alunos, cerca de 68%, reside relativamente perto da escola. Optam, assim, por utilizar os

transportes públicos ou por efetuar o percurso a pé, uma vez que não demoram mais do que 30 minutos a chegar ao estabelecimento de ensino.

Conclui-se que o tempo gasto no percurso casa-escola e vice-versa não constitui, por si, uma limitação ao sucesso na aprendizagem dos discentes.

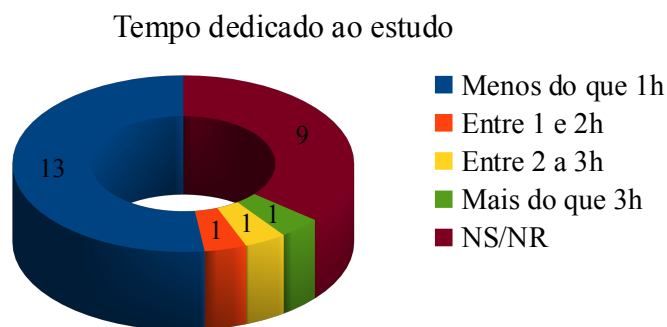


Gráfico 12- Composição da turma do 10ºG quanto ao tempo dedicado ao estudo (5.3)

Pelo que se pode constatar através das respostas dadas pelos alunos, apenas 12% afirma dedicar mais do que uma hora diária ao estudo, sendo que a maioria dos alunos não parece utilizar o tempo livre para esse efeito. Este facto poderá ser um constrangimento ao bom desempenho escolar dos alunos.

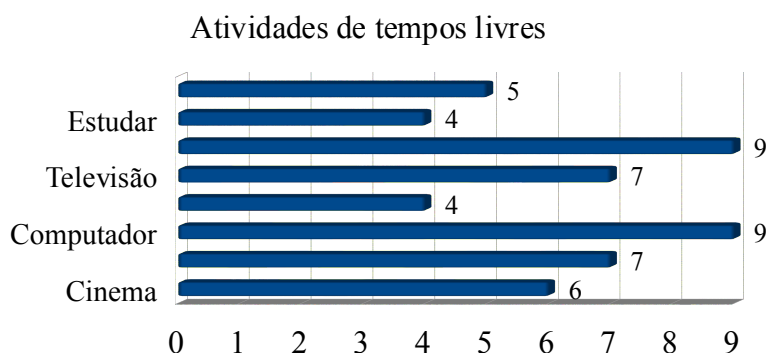


Gráfico 13- Composição da turma do 10ºG quanto às atividades de tempos livres (5.2)

A maioria dos alunos dedica os seus tempos livres à utilização do computador e ao desporto. Em segundo plano os alunos preferem ocupar o seu tempo com

atividades relacionadas com a televisão e a música ou cinema. São poucos os estudantes que dedicam algum tempo a atividades de voluntariado, fazem-no 5 alunos no total.

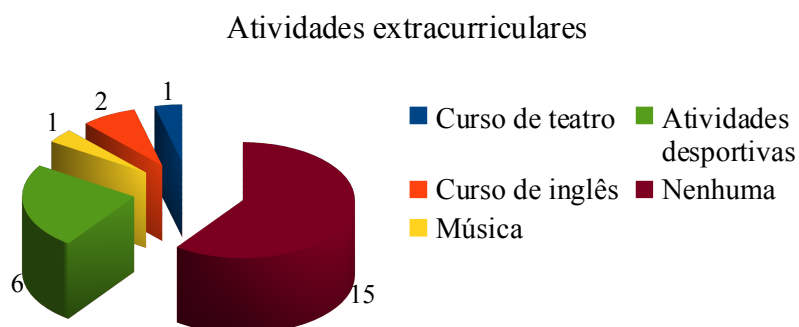


Gráfico 14- Composição da turma do 10ºG quanto às atividades extracurriculares (5.1)

Mais uma vez se pode verificar que os alunos revelam pouco interesse em participar em atividades culturais ou de desenvolvimento curricular, apesar da oferta existente na Escola Secundária Camões. A maioria dos estudantes, mais precisamente 15, não participa em nenhuma atividade. Volta a salientar-se a apetência destes alunos pelas atividades desportivas, 6 (seis) alunos dedicam-se às mesmas, número que se destaca, claramente, da procura pelas demais atividades.

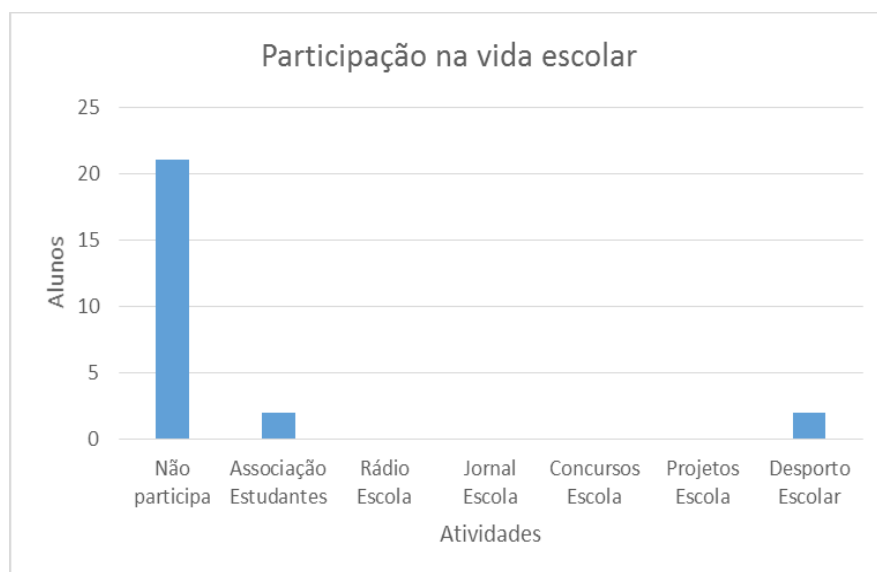


Gráfico 15- Composição da turma do 10ºG quanto à participação na vida da escola (5.4)

Apesar da vasta oferta de atividades que a escola proporciona aos seus alunos, como se pode verificar através do sítio da Escola Secundária Camões, não só por iniciativa da Direção da escola mas também pela Associação de Estudantes e do movimento Camoniano, os alunos do 10º G não participam em qualquer tipo de projeto ou atividade que vise um maior envolvimento com a comunidade escolar.

Caracterização da turma em termos recursos eletrónicos disponíveis

O âmbito deste estudo investigativo prendeu-se com as pesquisas de recursos eletrónicos e publicação dos respetivos comentários dos estudantes, com o intuito de se desenvolver um *site* com conteúdos vários entre os que seriam produzidos por mim, enquanto mestrande, e os que seriam produzidos pelos alunos, no âmbito da prática letiva desenvolvida.

Face ao exposto e com o intuito de tornar o estudo viável foi fundamental colocar algumas questões, neste questionário, que permitessem fornecer informação acerca da relação dos estudantes da turma com as Novas Tecnologias. Estas questões passaram por aferir acerca da acessibilidade dos estudantes às Novas Tecnologias, pela frequência na sua utilização, pelas atividades desenvolvidas na *Internet* e sua respetiva frequência e pelo número de vezes que utilizavam a *Internet* fora da escola. A informação recolhida é a que se encontra explicitada nos gráficos que se seguem.

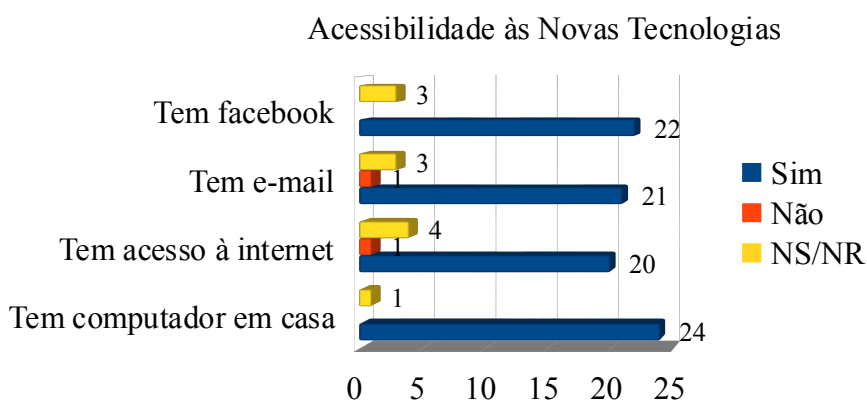


Gráfico 16- Composição da turma do 10ºG quanto à acessibilidade às Novas Tecnologias (6)

A análise da acessibilidade às Novas Tecnologias demonstra que o acesso dos alunos às mesmas se encontra facilitado e próximo, já que 96% dos discentes têm computador em casa e 80% tem acesso à *Internet*. Relativamente ao e-mail pessoal, 84% dos alunos têm-no e 88% está presente nas redes sociais, via *facebook*.

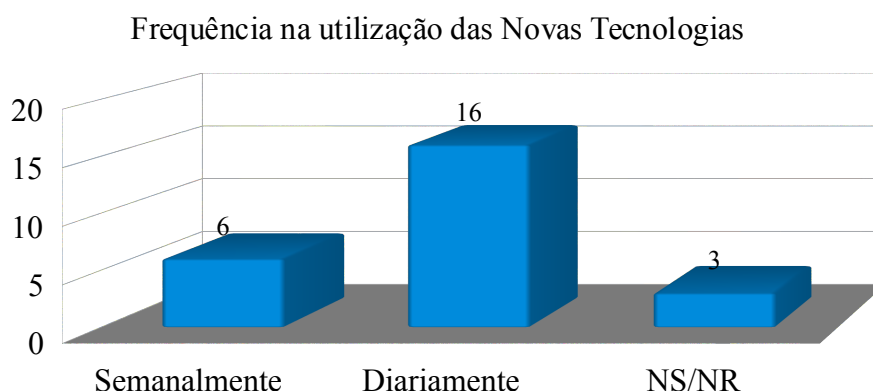


Gráfico 17- Composição da turma do 10ºG quanto à frequência na utilização das Novas Tecnologias (6.5)

No que se refere à frequência na utilização das Novas Tecnologias, 64% dos alunos apresentam uma periodicidade diária e 24% explicitam que a sua utilização é semanal. O que resta, i.é., 12% é uma percentagem pouco elucidativa uma vez que se insere na opção de resposta NS/NR.

Posto isto, pode concluir-se que os alunos acedem com muita frequência à *Internet*, no entanto, torna-se necessário aferir quais os motivos que os impelem a fazê-lo. De seguida apresenta-se a informação pretendida (Gráfico 18).

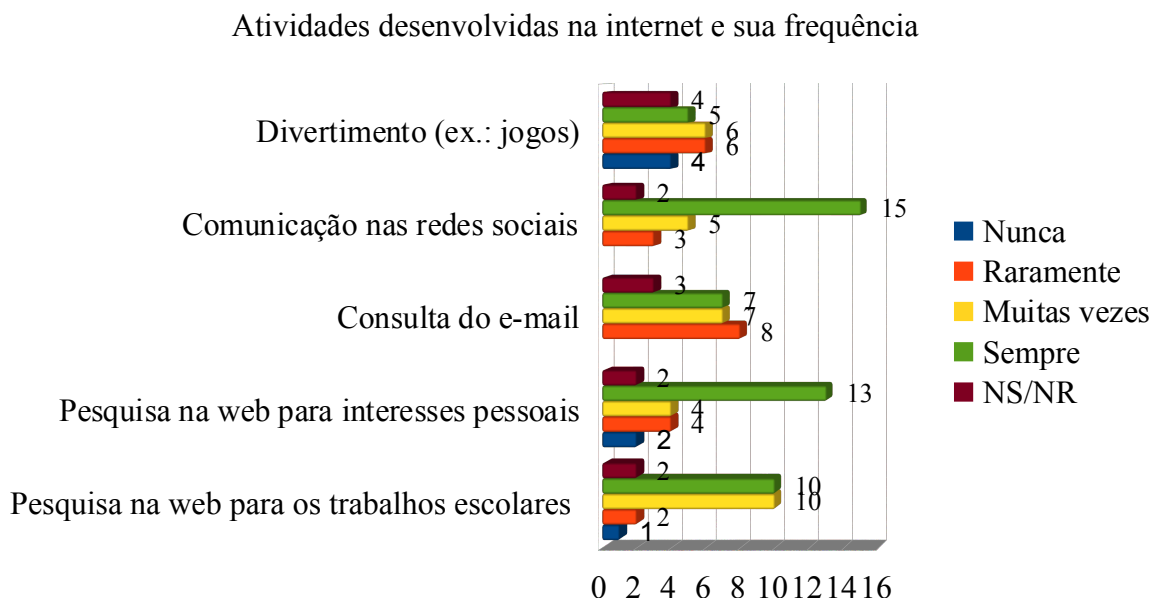


Gráfico 18- Composição da turma do 10ºG quanto à frequência na utilização da *Internet* e para que atividades (6.6)

Face ao que foi inquirido sobre os motivos pelos quais os estudantes acedem à *Internet* destaca-se a comunicação nas redes sociais, dado que 80% dos alunos referem que as utilizam muitas vezes ou sempre.

De destacar, ainda, que a utilização da *Internet* para as pesquisas e para desenvolvimento de trabalhos académicos acontece muitas vezes ou sempre para 80% dos alunos e que 68% dos discentes realiza essa mesma pesquisa para interesses pessoais, de acordo com o inquérito por questionário efetuado, fonte primária que se anexa a este relatório (anexo A).

Através da análise destes valores percentuais podemos concluir que os alunos desta turma demonstram ter interesse por pesquisar temas na *Internet*, fazendo-o por iniciativa própria.

Também foi importante aferir acerca da frequência da utilização da *Internet* fora da escola e com que intuito. Na informação que se segue está explicitada a

resposta à questão colocada aos alunos quanto ao seu gosto pelas pesquisas temáticas (Gráfico 19). Algo importante no âmbito da prática investigativa.

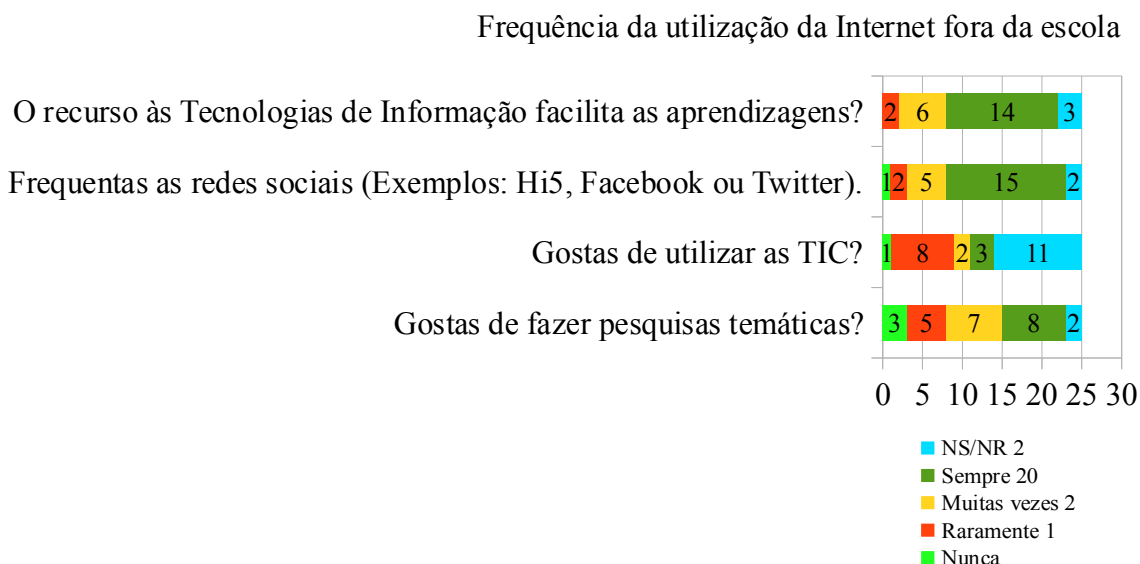


Gráfico 19- Composição da turma do 10ºG quanto à frequência na utilização *Internet* fora da escola (6.7)

88% dos alunos acede à *Internet* fora da escola. Mais uma vez se corrobora o interesse dos discentes pelas redes sociais, com 80% dos alunos a marcar presença naquelas.

No que se refere ao gosto pelas pesquisas temáticas, 60% dos alunos revela que tem gosto pelas mesmas e 80% considera que o recurso às Novas Tecnologias é facilitador das aprendizagens. Estas informações são um excelente ponto de partida para a pesquisa investigativa que este estudo se propôs realizar.

No contexto da unidade curricular Iniciação à Prática Profissional IV, toda a observação quer física, quer pedagógica, relativa ao quarto semestre do presente mestrado e correspondente ao tempo que durou a prática de ensino supervisionada foi registada num Diário de Campo que se anexa, também, a este relatório (anexo J).

7.3. Disciplina de Economia A e unidade didática

A disciplina bienal de Economia A no 10º ano, do nível secundário, via geral, tem um papel de destaque, nomeadamente, no domínio do conhecimento e da compreensão do mundo contemporâneo e dos seus principais problemas, como refere o programa respetivo. Assim, de acordo com o previsto no Programa de Economia A do Ministério da Educação (2001, p. 4) são finalidades da disciplina, no conjunto dos dois anos da sua leção:

- Perspetivar a Economia no conjunto das Ciências Sociais.
- Fornecer conceitos básicos da Ciência Económica.
- Promover a compreensão dos factos de natureza económica, integrando-os no seu contexto social mais amplo.
- Fomentar a articulação de conhecimentos sobre a realidade social.
- Contribuir para a compreensão de grandes problemas do mundo atual, a diferentes níveis de análise.
- Promover o rigor científico e o desenvolvimento do raciocínio, do espírito crítico e da capacidade de intervenção, nomeadamente na resolução de problemas.
- Contribuir para melhorar o domínio escrito e oral da língua portuguesa.
- Desenvolver técnicas de trabalho intelectual, nomeadamente no domínio da pesquisa, do tratamento e da apresentação da informação.
- Promover a utilização das novas tecnologias da informação.
- Desenvolver a capacidade de trabalho individual e em grupo.
- Fomentar a interiorização de valores de tolerância,

respeito pelas diferenças, democracia e justiça social, solidariedade e cooperação.

- Fomentar atitudes de não discriminação, favoráveis à promoção da igualdade de oportunidades para todos.
- Contribuir para a formação do cidadão, educando para a cidadania, para a mudança e para o desenvolvimento, no respeito pelos Direitos Humanos.

Das finalidades supra, merecem particular destaque, para este estudo, as terceira, quarta e quinta, por se relacionarem com a integração dos conteúdos lecionados no contexto real. As oitava, nona e décima finalidades, por se referirem à pesquisa de informação e à utilização das TIC fazem, também, parte do âmbito de análise do presente relatório.

No programa homologado pelo Ministério da Educação estão contempladas sete unidades letivas para o primeiro ano de leção da disciplina. A primeira unidade prende-se com o enquadramento da ciência económica no contexto das ciências sociais. A partir da segunda unidade estabelece-se um fio condutor que vai revelando em cada unidade a caracterização de cada um dos agentes económicos, referidos na unidade anterior: Famílias; Empresa não Financeiras, Administrações Públicas e Instituições Financeiras.

A segunda unidade-intitulada Necessidades e Consumo-define a função principal do agente económico Famílias e dá nota da abrangência dos conceitos relacionados com o consumo.

A terceira unidade-Produção de Bens e Serviços-posiciona no centro da sua análise o agente económico Empresas não Financeiras, abarcando uma análise dos fatores de produção de acordo com as respetivas competências e culminando com a análise da combinação dos mesmos.

A quarta unidade didática refere-se ao tema do Comércio e Moeda, onde se estabelece a relação entre os dois agentes económicos anteriormente referidos, na sua interação e no modo como se encontram as respetivas vontades.

A quinta unidade-Preços e Mercados, revela a formação do Preço através do

encontro de intenções de compra e de venda, o conceito de mercado e sua abrangência.

A unidade número seis refere-se à formação dos rendimentos-Repartição e redistribuição dos rendimentos-sendo que esta última referência recai sobre a atuação do agente económico Estado/Administrações Públicas que tem como função principal, precisamente, a redistribuição do rendimento que é gerado primariamente na Economia.

No final do programa de 10º ano de Economia A, este apresenta a sétima unidade- Poupança e Investimento-que centra a sua análise no agente económico Instituições Financeiras.

Este relatório descreve a prática letiva supervisionada que recaiu sobre a quinta unidade-Preços e Mercados. A sua estrutura, de acordo com as subunidades didáticas que a constituem, é a que se segue:

5.1 - Noção e exemplos de mercado

5.2 - O mecanismo de mercado

5.2.1 - A procura e a Lei da Procura

5.2.2 - A oferta e a Lei da Oferta

5.3 - Estrutura dos mercados

5.3.1- Preço de equilíbrio e quantidade de equilíbrio:

mercado de concorrência perfeita

5.3.2 - Mercado de concorrência imperfeita

O enfoque desta prática letiva incidiu mais fortemente no ponto 5.3- Estrutura de mercados, em articulação com o desenvolvimento de um *site* de economia.

7.4. Recursos didáticos e Lecionação

Recursos didáticos

De acordo com o Programa de Economia A estabelecido pelo Ministério da Educação (2001, p.10), aconselham-se como recursos didáticos passíveis de ser utilizados pelo professor e/ou pelos alunos, os seguintes:

- Livros e revistas de carácter científico. Sugere-se, em particular, a assinatura de revistas como *Economia Pura*, *Análise Social* e *Cadernos de Economia*, entre outras.
- Jornais (diários e semanários, regionais e nacionais ou, mesmo, internacionais) e revistas de carácter informativo.
- Estatísticas disponibilizadas por organismos nacionais e internacionais (INE, Ministérios, Comissões de Coordenação Regional, Autarquias, Comissão Europeia e Parlamento Europeu, Instituições da ONU, OCDE, etc.).
- *Sites* na *Internet*, quer de organismos nacionais e internacionais, quer de bases de dados e de informações diversificadas.
- CD – Rom (enciclopédias, bases de dados, temáticos e, eventualmente, especificamente com objectivos didáticos).
- Programas de televisão, quer informativos, quer documentais.
- Filmes e documentários, considerados oportunos e adequados, disponíveis no mercado.
- Diapositivos disponíveis no mercado e/ou elaborados por professores e, eventualmente, por alunos.
- Dossier temáticos, de organização progressiva e cumulativa, anualmente atualizáveis.
- Transparências disponíveis no mercado e/ou elaboradas por professores e, eventualmente, por alunos.
- Visitas de estudo.

O mesmo programa supracitado (2001, p.10) considera ser igualmente desejável que as aulas de Economia decorram em sala própria, com armário para

guardar o material próprio da disciplina, e equipada (ou que o seja sempre que necessário), para além dos tradicionais quadro e giz, com retroprojektor, écran, televisão, leitor de vídeo, projetor de diapositivos, computador com ligação à *Internet* e material multimédia.

Posto isto, entende-se que o recurso a *sites* na *Internet* para efetuar pesquisas é não apenas um recurso aconselhado pelo Ministério da Educação, como também uma ferramenta como uma abrangência muito enriquecedora para o processo de ensino-aprendizagem.

Lecionação

Seis aulas foram lecionadas à turma G do 10º ano da Escola Secundária Camões no âmbito desta prática letiva. A lecionação das, inicialmente, cinco aulas previstas esteve subordinada ao tema “Preços e Mercados” a quinta unidade do programa de Economia A. A sexta aula considerou-se pertinente, como meio de se efetuar a recolha de recursos eletrónicos pesquisados pelos alunos.

Tal como se pode observar pelos sumários das cinco aulas que constam das planificações a curto-prazo e que a seguir se apresentam, procurou diversificar-se estratégias e recursos didáticos. Nomeadamente, a estratégia expositiva, de instrução direta, de trabalho cooperativo ou de debate; quanto aos recursos didáticos e.g., PPT, testes interativos, revistas, livros científicos, vídeos ou “quiz”. Metodologias e recursos foram adaptados à turma, pois o grupo manifestava grandes dificuldades de concentração e o seu comportamento era, por vezes, indisciplinado.

PLANO DE AULA (1ª aula lecionada)

CURSO GERAL

DISCIPLINA : ECONOMIA A

UNIDADE 5: PREÇOS E MERCADOS

ANO: 10º

Nº de AULAS PREVISTAS: 6 (90')

Conteúdos	Objectivos	Métodos/ Estratégias/ Recursos	Calendarização	Avaliação
5.1. Noção e exemplos de mercados	Compreender o que é o mercado e que existem diferentes tipos de mercado -Dar uma noção do conceito de mercado -Explicar como funciona o mercado -Enunciar tipos de mercado	Entrada Sumário: Apresentação do conceito de mercado. Tipos de mercado. Lei da Procura e fatores seus determinantes. Visualização de um vídeo de sensibilização para o conteúdo a lecionar Através do recurso ao método expositivo (PPT) e interrogativo, a aula iniciar-se-á com a exposição dos conceitos relacionados o que é o conceito de mercado e os tipos de mercado. Procurar-se-á que os alunos reconheçam a diversidade de mercados e que têm natureza diversa.	5' 5' 10 ' 20'	Observação direta: grelha de registo de comportamentos em sala de aula Qualidade das respostas às interrogações
5.2.1. A Procura e a Lei da Procura	- Apresentar o conceito de procura - Enunciar a Lei da Procura			

	<p>-Analisar a influência dos fatores que determinam a procura.</p>	<p>Apresentação de um PPT sobre a Procura, a Lei da Procura e os fatores determinantes da procura. Pretende-se que os alunos analisem como os fatores condicionam o comportamento da curva da procura.</p> <p>Resolução de uma ficha de trabalho</p>	<p>20 ´</p> <p>30´</p>	<p>Qualidade das intervenções</p>
--	---	---	------------------------	-----------------------------------

PLANO DE AULA (2ª aula lecionada)

CURSO GERAL

ANO: 10º

DISCIPLINA : ECONOMIA A

UNIDADE 5: PREÇOS E MERCADOS

Nº de AULAS PREVISTAS: 6 (90')

Conteúdos	Objectivos	Métodos/ Estratégias/ Recursos	Calendarização	Avaliação
5.2.2. A Oferta e a Lei da Oferta	Conhecer as características fundamentais da oferta	Entrada	5'	Observação direta: grelha de registo de comportamentos em sala de aula
	-Dar uma noção de oferta	Sumário: Correção da ficha formativa da aula anterior. A Oferta e a Lei da Oferta. O preço e a quantidade de equilíbrio. O mecanismo de mercado.	5'	
	-Diferenciar oferta individual de oferta agregada			
	- Enunciar a Lei da Oferta	Correção da ficha formativa	15'	Qualidade das respostas às interrogações
5.3.1. O preço de equilíbrio e a quantidade de equilíbrio	-Enunciar os determinantes da oferta	Através do recurso ao método expositivo (PPT) e interrogativo, a aula iniciar-se-á com a exposição dos conceitos relacionados a Oferta, a Lei da Oferta e suas determinantes.	20'	
		Visualização de um vídeo de consolidação do conteúdo lecionado	5'	

		<p>Apresentação de um PPT sobre o preço e a quantidade de equilíbrio. O mecanismo de mercado.</p> <p>Visualização de um vídeo de consolidação do conteúdo lecionado</p> <p>Teste interativo</p>	<p>20 '</p> <p>10'</p> <p>10'</p>	<p>Qualidade das intervenções</p>
--	--	---	-----------------------------------	-----------------------------------



ANO: 10⁰

DISCIPLINA : ECONOMIA A

UNIDADE 5: PREÇOS E MERCADOS

Nº de AULAS PREVISTAS: 6 (90')

Conteúdos	Objetivos	Métodos/ Estratégias/ Recursos	Calendarização	Avaliação
5.3. Estrutura dos mercados	Compreender os pressupostos do modelo de concorrência perfeita -Indicar os pressupostos teóricos do modelo de concorrência perfeita -Constatar a inexistência desses pressupostos nas economias reais	Entrada Sumário: As estruturas de mercado: concorrência perfeita e imperfeita. Tipos de mercado de concorrência perfeita: monopólio, oligopólio e concorrência monopolística. Testes interativos para consolidação de conhecimentos da aula anterior Visualização de um vídeo de consolidação do conteúdo lecionado: mecanismo de mercado	5' 5'	Observação direta grelha de registo de comportamentos em sala de aula Qualidade das respostas às interrogações
		Revisão dos conteúdos da aula anterior Através do recurso ao método expositivo (PPT) e interrogativo, a aula iniciar-se-á com a exposição dos conceitos relacionados as estruturas de mercado de concorrência perfeita e	20' 40'	

<p>5.3.2. Mercado de concorrência imperfeita</p>	<p>Explicitar que a falha num dos pressupostos do modelo de concorrência perfeita se traduz na existência de modelos de concorrência imperfeita</p> <p>Iniciar as características dos tipos de mercados de concorrência imperfeita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Monopólio - Oligopólio - Concorrência monopolística 	<p>imperfeita.</p> <p>Visualização de um vídeo de consolidação do conteúdo lecionado: estruturas de mercado. http://www.youtube.com/watch?v=ne88pFgLcJc</p> <p>Revisão dos conteúdos lecionados através de tópicos</p>	<p>8'</p> <p>12'</p>	<p>Qualidade das intervenções</p>
---	--	--	----------------------	-----------------------------------

PLANO DE AULA (4ª aula lecionada)

CURSO GERAL

DISCIPLINA : ECONOMIA A

UNIDADE 5: PREÇOS E MERCADOS

ANO: 10º

Nº de AULAS PREVISTAS: 6 (90')

Conteúdos	Objectivos	Métodos/ Estratégias/ Recursos	Calendarização	Avaliação
5.3. Estrutura dos mercados 5.3.2. Mercado de concorrência imperfeita <ul style="list-style-type: none"> – Monopólio – Oligopólio – Concorrência monopolística 	Conhecer o funcionamento dos tipos de mercado que integram a estrutura imperfeita -Explicitar as características do Monopólio -Descrever as características do Oligopólio -Enumerar as características da Concorrência monopolística	Entrada Sumário: Os tipos de mercado de concorrência imperfeita: monopólio, oligopólio e concorrência monopolística. A concentração empresarial: fusões e aquisições. Visionamento de vídeos sobre casos reais. Vídeo de sensibilização com guião de visualização para “chuva de ideias”. Porque é que a concorrência importa? http://www.youtube.com/watch?v=S331j1qFipw	5' 3' 7,2' 10'	Observação direta: grelha de registo de comportamentos em sala de aula Qualidade das

	<p>Compreender que a existência de concorrência traz benefícios.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para a os consumidores - Para as empresas <p>Conhecer os três tipos de mercado de concorrência imperfeita.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para a os consumidores - Para as empresas <p>-Explicitar as características do Monopólio</p> <p>-Articulação do conceito com casos reais</p>	<p>Através do recurso ao método expositivo (PPT) e interrogativo, a aula iniciar-se-á com a exposição das características relacionadas com os tipos de mercado de concorrência imperfeita. Esta exposição é intercalada com o visionamento de vídeos que fazem a articulação com a realidade:</p> <p>- Monopólio (slides 35-38)</p> <p>http://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=LpV0JrPPBoo</p> <p>- Oligopólio (slides 39-40)</p> <p>http://www.youtube.com/watch?v=WpORaOPfffo</p> <p>http://www.youtube.com/watch?v=Icm1L_RbcWM</p> <p>http://www.youtube.com/watch?v=IVndvFoQt34</p> <p>- Concorrência monopolística (slides 35-38)</p>	<p>5'</p> <p>5'</p> <p>5'</p> <p>0,3'</p> <p>2,29'</p> <p>1'</p>	<p>intervenções às interrogações e contribuição para a “chuva de ideias”</p>
--	--	---	--	--

		http://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=HrQU40jMgWw	5'	
	-Descrever as características do Oligopólio			Qualidade das intervenções
	-Articulação do conceito com casos reais	http://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=tzTmvYSOetI	2,17'	
		Exposição de quadro síntese (slides 44-45)	1,2'	
		Exposição de um PPT sobre a concentração empresarial. (slides 46-53)	10'	Qualidade das intervenções
	-Enumerar as características da Concorrência monopolística	Vídeos de articulação com a realidade:	15'	
		<u>Aquisições</u>	1,13'	
		<i>Aerospace giant</i>		
	-Articulação do conceito com casos reais	http://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=INF6ODrvdw8	0,39	
		<u>Fusões</u>		
		Loyds		
		http://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=Dng7tPseAWM	5,52'	Qualidade das intervenções
	- Comparar as características dos três tipos de mercado através de um quadro.	Caso Telefônica/Vivo		

<p>A concentração empresarial</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aquisições - Fusões 	<p>(Samuelson & Nordhaus)</p> <p>- Compreender as características da concentração empresarial</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nas aquisições - Nas fusões <p>-Articulação do conceito com casos reais</p> <p>-Articulação do conceito com casos reais</p>	<p>http://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=rT-2Ciov_sA</p> <p>Promoção das reflexão crítica através de uma reflexão final sobre fusões e aquisições- Qual seu o objetivo?</p>	<p>5,8'</p>	<p>Qualidade das intervenções</p> <p>Qualidade das intervenções</p> <p>Atenção e interesse pelo vídeoContribuição interventiva e pertinente para a reflexão</p>
---	---	---	-------------	---

<p>5.1. Noção e exemplos de mercados</p> <p>5.2. O mecanismo de mercado</p> <p>5.2.1. A Procura e a Lei</p>	<p>- Explicar os vários tipos de fusão</p> <p>-Explicitar o que se entende por:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cartel • Trust • Holding 	<p>-Visionamento de OPA sobre o Benfica http://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=Va2QXM7otXQ</p> <p>-Snapchat recusa oferta de 3 mil milhões de dólares do Facebook http://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=fw7OgV2NVtc</p> <p>Realização de um “Quiz” de 30 perguntas de Escolha Múltipla sobre o conteúdo lecionado na unidade Preços e Mercados, como forma de avaliação formativa.</p> <p>Divisão da turma em três grupos e cada grupo tem um porta-voz que dará a resposta, ordenada, de cada grupo.</p> <p>Visionamento de uma entrevista aos CEO de duas empresas oligopolistas Apple e Microsoft: Steve Jobs e Bill Gates, respetivamente http://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=Ag_zufuTmj8</p>	<p>1:29'</p> <p>30'</p> <p>13:19'</p>	<p>Qualidade das intervenções às interrogações e atenção ao PPT.</p> <p>Quantificação do número de respostas certas e do trabalho</p>
--	--	---	---------------------------------------	---

<p>da Procura</p> <p>5.2.2. A Oferta e a Lei da Oferta</p> <p>5.3. Estrutura dos mercados</p> <p>5.3.1. Preço de equilíbrio e quantidade de equilíbrio: mercado de concorrência perfeita</p> <p>5.3.2. Mercado de concorrência imperfeita</p>	<p>-Articulação dos conceitos com casos reais</p> <p>- Relacionamento com as Novas Tecnologias-tema do relatório de prática de ensino supervisionada</p>	<p>Índia -- o (novo) foco das tecnológicas http://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=rjSRYgoS0pg</p> <p>Reflexão final em grupo</p>	<p>4:35'</p> <p>10:69'</p>	<p>cooperativo desenvolvido pelos alunos dentro de cada grupo.</p> <p>Guião de observação do vídeo</p> <p>Análise da capacidade de expressão do pensamento reflexivo e crítico</p>
--	--	--	----------------------------	--



PESQUISA INFORMÁTICA DE **CASOS REAIS** - RELACIONADOS COM O CONTEÚDO LECIONADOS

OBJETIVO: Com o intuito de promover a compreensão dos conteúdos lecionados na **unidade 5 – Preços e Mercados**, pede-se aos alunos a relação dos mesmos com casos práticos reais.

O resultado da pesquisa visará a construção de um *site* de Economia e será publicado no mesmo.

O *site* chama-se T'ECONOMIA e o seu endereço é www.macterial.com

GRUPO: Este trabalho deverá ser realizado em grupos de três ou de 4 alunos.

INDICAÇÕES PARA A PESQUISA:

- Escolha um exemplo real de monopólio e teça um comentário de 6 linhas sobre as suas características associadas ao exemplo;
- Selecione dois exemplos reais de oligopólios. Explique o tipo de concorrência que estabelecem entre si, denominando-os de rivais ou de conluio. Teça um comentário de 6 linhas sobre as suas características associadas aos exemplos;
- Escolha dois exemplos reais de mercados em concorrência monopolística. Explique as características principais deste tipo de mercado associadas aos exemplos;
- Procure um caso elucidativo e real, no âmbito da temática das fusões e/ou aquisições em Portugal ou no Resto do Mundo. Especifique, concretamente, se se trata de uma fusão ou de uma aquisição. Pesquise na internet um pouco sobre a história

das empresas que protagonizaram o caso de concentração empresarial escolhido, desde a sua formação até ao momento da tomada de decisão estratégica. Teça um comentário de 6 linhas sobre os aspetos mais importantes.

A pesquisa é livre: Os alunos dispõem de 90 minutos para efetuarem estas tarefas, em grupo;

Os resultados da pesquisa deverão ser enviados, por e-mail, para o seguinte endereço: catarina.silva2@campus.ul.pt;

Os melhores comentários sobre os 4 pontos acima especificados serão publicados no site.

Alguns aspetos que os alunos podem considerar **nos tipos de mercado de concorrência perfeita e imperfeita:**

MERCADOS		
TIPO DE MERCADO	ASPETOS POSITIVOS	ASPETOS NEGATIVOS
CONCORRÊNCIA PERFEITA	<ul style="list-style-type: none"> O preço é definido através do confronto entre a oferta e a procura em mercados de bens homogéneos. O mercado apresenta como condições: <ul style="list-style-type: none"> a transparência a atomicidade a homogeneidade a mobilidade dos fatores de produção a livre entrada e saída no mercado 	<ul style="list-style-type: none"> A atomização e a pequena dimensão das empresas são os fatores que dificultam o investimento em pesquisa e melhoramento dos bens.
MONOPÓLIO	<ul style="list-style-type: none"> O preço é estipulado pelo monopolista. As barreiras tecnológica e legal e a dimensão do mercado impedem a entrada de novos concorrentes. O monopolista, ao obter lucros elevados, pode destiná-los a aumentar o investimento na empresa, contribuindo para a inovação tecnológica e para a melhoria na qualidade dos bens. 	<ul style="list-style-type: none"> A capacidade do monopolista controlar o preço pode lesar os interesses do consumidor, ao exigir preços mais elevados e ao apresentar bens sem grande evolução qualitativa. O poder de mercado do monopolista não é absoluto, é limitado pela intervenção do Estado e pela existência de bens substitutos.
OLIGOPÓLIO	<ul style="list-style-type: none"> O controlo sobre o preço de mercado que cada oligopolista tem depende da reação dos seus concorrentes. Há possibilidade dos oligopolistas estabelecerem acordos entre si com objetivo de controlar o preço. No mercado oligopolista as empresas podem oferecer produtos diferenciados ou não diferenciados. 	<ul style="list-style-type: none"> A capacidade do oligopolista controlar o preço pode lesar os interesses do consumidor fixando preços mais elevados e apresentando bens sem grande evolução qualitativa. A possibilidade dos oligopolistas estabelecerem acordos entre si, com o objetivo de aumentar os preços e os lucros, pode obrigar o consumidor a pagar preços mais elevados pelo bem.
CONCORRÊNCIA MONOPOLÍSTICA	<ul style="list-style-type: none"> Muitos vendedores sem capacidade para controlar os preços. Produtos diferenciados. 	<ul style="list-style-type: none"> A atomização e a pequena dimensão das empresas são fatores que dificultam o investimento em pesquisa e o melhoramento na qualidade dos bens.

Tal como se pode verificar pelos planos de aula, assumiu-se como fio condutor das aulas lecionadas a utilização das Novas Tecnologias consubstanciadas em testes interativos, no final de cada aula como forma de testar a aquisição de conhecimentos e também o visionamento de vídeos que apresentavam situações reais e que faziam a relação com os conteúdos lecionados.

Ao longo das cinco aulas pretendeu-se sensibilizar os alunos para o que iria acontecer na sexta aula, solicitada adicionalmente à professora cooperante e que tinha como objetivo pôr em prática a investigação que dá o título a este relatório.

A diversificação de estratégias e de recursos didáticos pareceu ter sido adequada à turma em questão, conseguiu-se, assim, promover a atenção do grupo e até uma participação acrescida. Nomeadamente, quando era realizado um teste interativo, a docente solicitava a um aluno que escrevesse as respostas no computador, para que a turma pudesse estar sempre controlada. Vários alunos se ofereciam para digitar as respostas.

Os vídeos que eram sempre à volta de sete/oito minutos foram sempre visionados com muita atenção.

De salientar, ainda, que este grupo gostava de trabalhar em díades, quando solicitados para o efeito. Curiosamente, este grupo, tão falador e desconcentrado, trabalhava efetivamente bem quando organizado em díades, no espaço de sala de aula.

7.5. Avaliação

Avaliar é, segundo Roldão (2008, p. 41) “(...) um conjunto organizado de processos que visam (1) o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo (2) a verificação da sua consecução.” Ainda de acordo que esta autora, é essencial criar mecanismos de acompanhamento do processo para que o mesmo possa ser alinhado na direção e sentido desejados. Estes instrumentos passam e.g, pela avaliação sumativa e reguladora. Na avaliação sumativa interessa validar o que foi feito, algo que será medido tanto melhor quanto

maior o grau de independência do avaliador. Este modelo está ainda hoje bastante generalizado pese embora, a construção que se consegue obter, em prol da aprendizagem, quando se alia a avaliação quantitativa à qualitativa. Esta combinação abre a porta a novos paradigmas que posicionam a avaliação como um processo integrado no próprio currículo, entendendo-a como uma forma de desenvolvimento curricular.

É neste sentido que se destaca o paradigma crítico e a perspectiva dialética e crítica da avaliação que, de acordo com Alves (2004, p. 42) “(...) reclama uma postura emancipadora da avaliação, pois os comportamentos e ações sociais não são tomados como completamente dependentes das pessoas, das suas intenções e concepções, podendo as interpretações que são feitas contribuir para as determinar.” Esta interpretação do que é avaliar remete para uma pedagogia reflexiva e crítica, tal como refere a mesma autora, e tem sugerido temas a várias investigações que têm vindo a ser desenvolvidas.

A avaliação reguladora importa a compreensão por parte do aluno avaliado e da pertinência da mesma, o que de certa forma exige, também, o desenvolvimento concomitante de alguns processos autoavaliadores e metacognitivos, para atingir o efeito pretendido. Levantam-se, com isto, outras reflexões sobre a taxonomia do erro, como via para a aprendizagem.

Parafraseando Alves (2004), a análise da avaliação, como esta é atualmente encarada, mostra que mais do que uma medição das aprendizagens, a forma como os professores avaliam condiciona, em muito, a forma como os alunos aprendem.

Vários estudiosos da didática debruçaram-se sobre o que seria a avaliação em termos conceptuais. Começando por fazer referência a um Professor do Instituto de Educação, cita-se Fernandes (2008, p. 75),

O papel dos professores, sobretudo na vertente formativa da avaliação, como construção social complexa, cuja principal função é a de regular e melhorar a aprendizagem dos alunos, inclui a responsabilidade de organizar o processo de ensino, propor tarefas apropriadas, definir o propósito e natureza do processo de ensino e avaliação, diferenciar estratégias, utilizar um sistema de feedback que permita a regulação das aprendizagens, ajustar o ensino às necessidades e criar um clima de comunicação interativa entre alunos e professores.

Referindo ainda outros autores, para Cardoso (2006) a avaliação está centrada no ambiente de aprendizagem, apresentando um carácter segmentado e a parte quantificável da avaliação é insuficiente para a definir. Para Alves (2004) a avaliação revela o modo como os alunos aprendem.

De acordo com o programa de Economia A, emanado do Ministério da Educação (2001, p. 11)

A avaliação deverá ser uma prática pedagógica sistematizada e contínua, integrada no processo de ensino-aprendizagem, e que deverá incidir não só sobre os produtos mas igualmente sobre os processos, com intenção profundamente formativa. De facto, o professor deverá ter em conta os diversos factores condicionantes das aprendizagens dos alunos, nomeadamente a sua diversidade sócio-cultural e a sua diversidade de estilos pessoais de aprendizagem, integrando-os nas suas preocupações e permitindo uma selecção mais adequada de estratégias de ensino-aprendizagem e de estratégias de superação de dificuldades detectadas. Do referido decorre, igualmente, a necessidade de recorrer a estratégias, técnicas e instrumentos diversificados de avaliação.

São definidas três tipologias de avaliação: a avaliação diagnóstica, a formativa e a sumativa. A primeira apresenta, igualmente, um carácter formativo, a pertinência da sua utilização prende-se com a necessidade docente de aferir se existem conhecimentos anteriores, por parte dos alunos, ou até que ponto aqueles se encontram consolidados.

A avaliação formativa explicitará especificamente quer a professores, quer a alunos as fragilidades na aquisição de conhecimentos e competências sobre um dado conteúdo(s) programático(s). Permite aos docentes reformular e redireccionar estratégias didáticas, quando necessário.

Com a avaliação sumativa os discentes obtêm as suas classificações que entrarão, conjuntamente com outros parâmetros sumativos, para o cálculo da média final de cada período, no caso desta específico desta disciplina da via geral.

Compete aos professores, em departamento de Ciências Sociais e Humanas, a definição de critérios de avaliação (anexo M) que na Escola Secundária Camões atribuem a ponderação de 80% da classificação final para os Testes, 10% da ponderação vai para os Trabalhos individuais e de grupo e 10% para o parâmetro das Atitudes e comportamentos.

A aprendizagem dos alunos tende a ser facilitada quando lhes são aplicados instrumentos/recursos diversificados. Tal como refere Pacheco (2001, p. 101-102), “(...) o professor faz a gestão do tempo de aprendizagem e selecciona as actividades e os recursos a utilizar, de modo a criar ambientes facilitadores da aprendizagem” e.g., testes escritos, trabalhos individuais e de grupo. Deste modo, de acordo com o Programa de Economia A do Ministério da Educação (2001, p. 12) apela-se a que sejam considerados os seguintes instrumentos de avaliação:

- Grelhas de registo de atitudes e de comportamentos;
- Grelhas de observação do trabalho individual e em grupo dos alunos;
- Entrevistas e questionários;
- Relatórios de actividades, nomeadamente de visitas de estudo e de participação em debates;
- Apresentações escritas e orais de trabalhos (fichas de trabalho, trabalhos de investigação, trabalhos de projeto, etc.);
- Testes escritos que contemplem tipos diversificados de questões (questões objetivas de diversos tipos, questões de composição curta e questões de composição longa);
- Testes orais.

Ainda o mesmo documento (p. 12) refere que são objeto de avaliação:

- As atitudes e os comportamentos na aula, nomeadamente a assiduidade, a pontualidade e a participação nos trabalhos do dia-a-dia (nível de empenhamento e qualidade dessa participação);
- Os conhecimentos e as competências;
- A progressão no nível de consecução dos objetivos.

O documento suprareferido considera, ainda, fundamental que a avaliação formativa promova o desenvolvimento de técnicas de trabalho intelectual,

nomeadamente no domínio da pesquisa, seleção, tratamento e apresentação da informação, procurada em fontes diversificadas, nomeadamente com recurso às novas tecnologias da informação e da comunicação (2001, p.12). Foi neste ponto, precisamente, que recaiu a avaliação feita aos alunos da turma G do 10º ano, ao ser avaliada formativamente uma pesquisa informática, através da aplicação de um guião de pesquisa para o efeito.

Ainda, outra avaliação formativa, realizada no âmbito da lecionação das aulas passou pela aplicação de uma ficha formativa (anexo H) com trinta questões de escolha múltipla e foi realizada após a conclusão da unidade 5-Preços e Mercados e imediatamente antes da aula que foi destinada à pesquisa informática, ainda no contexto da prática investigativa. Esta ficha formativa funcionou com uma estrutura de “quiz” que passou pela divisão da turma em dois grupos. Dentro de cada grupo, cada aluno respondia à vez, e alternando os grupos, às questões que se sucediam neste instrumento formativo. No final das trinta questões o grupo que obteve maior número de respostas corretas saiu vencedor.

A oportunidade de testar os conhecimentos adquiridos através de uma ficha construída apenas com escolhas múltiplas prendeu-se com a ponderação que esta tipologia de questões tem no Exame Nacional desta disciplina, realizado no 11º ano. No primeiro grupo da prova de avaliação externa, cuja classificação entra com uma ponderação de 30% para a classificação final da disciplina, a esta tipologia de itens é atribuída a cotação de noventa pontos em duzentos.

Esta tipologia de perguntas de escolha múltipla obedece a certas regras de construção de acordo com as orientações do IAVE (2014)-Ministério da Educação, nomeadamente, o tronco do item deve ser o mais completo possível; o item deve admitir apenas uma resposta correta; o tronco do item não deve ser construído na negativa - no caso de se utilizar a negativa, esta deve ser devidamente assinalada, por exemplo, em maiúsculas ou negrito; as opções devem ser gramaticalmente coerentes com o tronco do item; as opções apresentadas devem ser homogêneas quanto às suas características, nomeadamente, no conteúdo, na formulação e na extensão; os distratores (opções de resposta incorreta) devem ser todos plausíveis e não devem

fornecer pistas de resposta; as opções constituídas só por uma palavra, um número ou uma expressão matemática devem estar ordenadas de acordo com um critério (alfabético, numérico, cronológico, ...), salvaguardando-se o caso dos testes com várias versões; as opções devem ser mutuamente exclusivas; não devem ser utilizadas opções do tipo «nenhuma das anteriores» ou «todas as anteriores» e deve ser evitada a utilização de termos vagos ou abolutismos linguísticos (por exemplo, sempre, nunca, todas ou nenhum).

As orientações do Ministério da Educação vão no sentido de que os alunos assumam um papel ativo e interveniente também no processo de avaliação, quer individual, quer coletiva, como forma de promover o pensamento crítico dos alunos também na vertente avaliativa.

8. Construção de um *site* T'Economia

No ponto 4 deste relatório fez-se um enquadramento teórico de relacionamento entre recolha de informação e construção de conhecimento.

Segundo Patrocínio (2004, p. 483) “(...) as novas TIC e o ciberespaço proporcionam uma vastidão de análises e interpretações sobre as novas formas de aprendizagem (...)”.

Ainda, tal como refere Patrocínio (2004, p. 492) é importante explorar o domínio “ (...) da prática de pesquisa e da produção de informação no âmbito da Internet – porque continua a ser essencial distinguir o trato com a informação de forma superficial ou a sua abordagem em profundidade e desenvolver estratégias operacionais nesse campo (...)”.

A exploração de metodologias que insiram as TIC's no contexto escolar e que as posicionem muito para além de meras ferramentas didáticas, mas que as centrem em todo o processo de ensino-aprendizagem, tem vindo a ser algo progressivamente implementado.

Novos *hardware*, nomeadamente, impressoras, *ipads*, telemóveis, *smartboard*, outros processadores de texto, folhas de cálculo, bases de dados, vídeos, *Internet*, redes sociais, blogues, integram uma panóplia de tecnologias de informação

e comunicação que revelam ter um elevado carácter motivacional.

Jogos interativos são propostos por várias instituições de ensino, e não só, que têm como base plataformas lúdicas de aprendizagem. Nomeadamente destacam-se as ferramentas propostas pelo BCE- Banco Central Europeu e pelo Banco de Portugal como é o caso do concurso Geração Euro¹⁶, ou o IPAM- Escola de Marketing com a sua proposta “*Junior Business Challenge*”¹⁷ e ainda, apenas para referenciar alguns exemplos, o Jogo do Investimento¹⁸ proposto pelo ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa. A participação dos discentes nestas atividades tende a ser, normalmente, de um envolvimento entusiasta. A abordagem a estas propostas é ao nível nacional e, no caso do BCE, ao nível europeu.

As temáticas relacionadas com as novas tecnologias no âmbito do ensino-aprendizagem, levantam o véu para o que vai ser o futuro, cada vez mais próximo, da conceção escolar e de todo o sistema educativo.

De referenciar a este propósito Graham, Leah e Panagiotis (2003, p. 73),

A pesquisa revelou que os alunos têm uma confiança extraordinária nos motores de busca. Se a questão não mencionou um sítio específico na internet, quase todos os alunos se viram imediatamente para um motor de busca. Muitos permaneceram fiéis a um motor de busca em toda a pesquisa, mesmo que este não forneça de imediato a resposta procurada.

O estudo, a que se subordinou este relatório, assentou na tónica da construção do conhecimento pelos alunos, ao lhes ser proposto que desenvolvessem pesquisas livres de recursos eletrónicos sobre um subtema da unidade 5-Preços e Mercados- do Programa de Economia A, do 10º ano, com o intuito de serem publicadas num *site* da turma sobre economia: TEconomia.

Tal como se pode verificar por documento inserido neste relatório, a pesquisa solicitada aos alunos da turma G do 10º ano da Escola Secundária Camões passou pelos pontos que podem observar-se no quadro abaixo:

¹⁶ geracaoeuro@bportugal.pt.

¹⁷ <http://www.ipam.pt/pt/ipam-xperience/junior-business-challenge/home.aspx>

¹⁸ <http://ibs.iscte.pt/jogoinvestimento>

PESQUISA DE RECURSOS ELETRÓNICOS	
• Escolha um exemplo real de monopólio.	Teça um comentário de 6 linhas sobre as suas características associadas ao exemplo.
• Escolha um exemplo real de monopólio.	Teça um comentário de 6 linhas sobre as suas características associadas ao exemplo.
• Selecione <u>dois</u> exemplos reais de oligopólios. Explícite o tipo de concorrência que estabelecem entre si, denominando-os de rivais ou de conluio.	Teça um comentário de 6 linhas sobre as suas características associadas aos exemplos.
• Escolha <u>dois</u> exemplos reais de mercados em concorrência monopolística.	Explique as características principais deste tipo de mercado associadas aos exemplos.
• Procure um caso elucidativo e real, no âmbito da temática das fusões e/ou aquisições em Portugal, ou no Resto do Mundo. Especifique, concretamente, se se trata de uma fusão ou de uma aquisição.	Pesquise na <i>Internet</i> um pouco sobre a história das empresas que protagonizaram o caso de concentração empresarial escolhido, desde a sua formação até ao momento da tomada de decisão estratégica. Teça um comentário de 6 linhas sobre os aspetos mais importantes.

Quadro 4- Pesquisa de recursos eletrónicos solicitada aos alunos

A pesquisa de recursos eletrónicos foi completamente livre, i.é., sem *sites* fornecidos pela docente mestranda, que pudessem orientar os alunos. Estes dispuseram de noventa minutos para efetuarem, em grupo, as tarefas propostas.

Posteriormente, os resultados da pesquisa foram enviados, por e-mail, para o endereço: catarina.silva2@campus.ul.pt, a fim de que, no âmbito do estudo investigativo, fossem selecionados os melhores comentários e publicados no *site* da turma-T'Economia (Figura 6).

A seleção das pesquisas para publicação no *site* foi feita com base em parâmetros pré-definidos e consonantes com os critérios de correção propostos pelo IAVE, com vista a preparação dos estudantes para a avaliação externa a que está sujeita esta disciplina bienal.

Assim, elaborou-se uma grelha de avaliação qualitativa e comparativa das pesquisas efetuadas pelos seis grupos, procedendo-se à sua seleção visando a publicação no *site* supramencionado.

Análise das pesquisas de recursos eletrônicos

A matriz abaixo deve traduzir o desempenho de cada grupo na pesquisa de recursos eletrônicos. Os parâmetros são avaliados qualitativamente.

Parâmetros observados	Apreciação atribuída ao parâmetro por grupo					
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6
Adequação da pesquisa ao tema e aos objetivos propostos no guião						
1 - Domínio do tema abordado	1- S	1- S	1- B	1- S	1- S	1- S
2 - Realce dos elementos mais importantes	2- S	2- B	2- B	2- B	2- S	2- S
3 - Consecução dos objetivos previstos no guião	3- NA	3- NA	3- B	3- NA	3- NA	3- NA
Informação bem estruturada e bem organizada						
4 - Contextualização	4- B	4- B	4- MB	4- B	4- S	4- S
5 - Rigor, pertinência e qualidade da informação	5- S	5- S	5- B	5- S	5- S	5- S
6 - Introdução/Desenvolvimento /Conclusão	6- S	6- S	6- B	6- S	6- S	6- S
Tratamento da Informação e utilização de fontes						
7- Utilização de fontes informáticas com pertinência para o tema em questão	7- NO	7- S	7- S	7- S	7- S	7- S
8- Inserção e exploração de documentos variados adequados ao tema	8- NO	8- S	8- S	8- S	8- S	8- S
Expressão escrita						
9- Utilização correta da língua portuguesa e do vocabulário específico da disciplina	9- B	9- S	9- B	9- B	9- S	9- S

Apreciação qualitativa:

E- Excelente; MB- Muito bom; B- Bom; S-Satisfatório; NA- Não atingido; NO- Não observado

Quadro 5-Análise comparativa das pesquisas de recursos eletrônicos



Figura 5- Site T'Economia, Escola Secundária Camões-10ºG

(Fonte: <http://www.material.com/10o-ano/precos-e-mercados.html>)

A análise qualitativa das pesquisas de recursos eletrónicos permitiu perceber quais os diferentes desempenhos de cada um dos seis grupos de alunos que as enviaram, tal como foi solicitado.

As causas dos diferentes desempenhos não são passíveis de serem testadas, no âmbito deste estudo, sendo que apenas será alvo de análise o resultado final, de acordo com os parâmetros pré-definidos e explicitados no Quadro 4.

A análise dos comentários, de acordo com os parâmetros pré-definidos possibilitou concluir que o domínio do tema abordado foi satisfatório em cinco dos grupos e bom no 3º grupo. Quanto ao realce dos elementos mais importantes, três dos grupos realçaram-nos bem e três grupos fizeram-no satisfatoriamente. A consecução dos quatro objetivos previstos no guião foi apenas conseguida por um dos grupos, aquele cuja publicação no *site* se efetivou.

Através da análise da estruturação e organização da informação, denotou-se

que a sua contextualização foi muito boa no 3º grupo, boa em três dos grupos e satisfatória nos restantes dois grupos. O rigor, pertinência e qualidade da informação, observou-se satisfatório em cinco dos grupos e bom no 3º grupo. A introdução/desenvolvimento/conclusão, obteve bom no 3º grupo e satisfatório nos cinco restantes. No parâmetro da informação e utilização de fontes, nos dois pontos previstos, quer quanto à utilização de fontes informáticas com pertinência para o tema em questão, quer quanto à inserção e exploração de documentos variados adequados ao tema, a avaliação dos grupos foi satisfatória e apenas não observada num dos grupos, pois não seleccionaram quaisquer fontes. A utilização correta da língua portuguesa e do vocabulário específico da disciplina, verificou uma repartição equitativa dos grupos entre a atribuição de bom e satisfatório.

Durante o ano letivo, e não apenas na unidade 5- Preços e Mercados, os alunos foram sensibilizados para o facto de os materiais e trabalhos produzidos virem a ser publicados num site do grupo-turma 10º G- denominado T'Economia. Esta sensibilização foi feita por mim e pela professora cooperante, enquanto estagiária. Este *site*¹⁹ agregou, também, algum trabalho articulado e conjunto entre as duas docentes, em prol da aprendizagem dos alunos.

Comentários da Professora cooperante

No dia 23 de junho de 2014 foi entrevistada a professora cooperante com o intuito de se tentar aferir acerca da construção de conhecimento por parte dos alunos, relativamente à quinta unidade lecionada. Esta entrevista encontra-se anexa a este relatório (anexo B).

Procurou aferir-se se a pesquisa livre de recursos eletrónicos centrada no tema da unidade, teria possibilitado uma maior aprendizagem. A docente considerou ser algo pertinente e passível de criar sinergias entre as valências dos alunos e os conteúdos programáticos,

¹⁹ www.macterial.com

Sim, porque os alunos, atualmente, estão habituados a pesquisar por si próprios e neste caso o que fazemos é orientar a sua pesquisa para temas incluídos no programa de Economia A. Penso, no entanto, que o guião é fundamental para os centrar na tarefa.

A professora respondeu que considerava “o recurso a notícias escritas, ou sob a forma de vídeo sobre a realidade atual, fundamental para poder dar aos alunos uma dimensão utilitária da economia, enquanto disciplina vivida no dia-a-dia e cujos reflexos influenciam as nossas vidas.” quando questionada sobre se a relação dos conteúdos teóricos com situações concretas e reais possibilitariam uma maior construção de conhecimento.

Sobre se considerava que a pesquisa de notícias, com o intuito de publicação num site, teria criado um maior entusiasmo nos alunos para a busca das mesmas, a professora cooperante respondeu afirmativamente, “pois permite uma maior visibilidade e possibilidade de partilha quer com colegas, quer com as próprias famílias, uma vez que se trata de um suporte disponível *online* e, portanto, de fácil acesso.”

Com o propósito de inquirir sobre a construção de conhecimento, procurou apurar-se a avaliação obtida pelos alunos correspondente à unidade 5-Preços e Mercados e se estes teriam melhorado as suas classificações. A professora explicitou “a avaliação dos alunos foi positiva, eles assimilaram bem os conteúdos programáticos e melhoraram a competência relacionada com a aplicação dos mesmos à realidade, tal como já foi referido em questões anteriores, neste questionário.”

“Em termos de avaliação formativa, os alunos revelaram ter aprendido o conteúdo lecionado na referida unidade, ainda antes mesmo de terem estudado os conteúdos individualmente.” defendeu a docente. Também, numa das aulas lecionadas e até assistida pela Professora orientadora, foi-lhes submetida uma ficha formativa, tipo *quiz*, com 30 escolhas múltiplas das quais os alunos responderam corretamente a 28.

“Em termos de teste sumativo, alguns alunos mantiveram-se em linha com as suas classificações anteriores, não se tendo podido observar grandes oscilações face a avaliações sumativas escritas anteriores.” revelou a professora cooperante.

Quando questionada acerca de uma eventual reflexão crítica durante esta prática letiva acerca da unidade programática em questão, a discente respondeu afirmativamente,

(...) pelo facto dos alunos terem realizado a pesquisa livre de recursos eletrónicos, apesar da mesma estar apoiada num guião que visava a resposta a perguntas e a elaboração de comentários sobre situações da realidade económica. Essa pesquisa teve como finalidade promover uma reflexão sobre essa mesma realidade.

Após a análise da entrevista à professora cooperante, conseguiu dar-se mais um passo no sentido da aferição da efetiva construção de conhecimento por parte dos alunos, no âmbito das estratégias adotadas nesta prática de ensino supervisionada e respetivo estudo investigativo.

Reflexões finais e para investigações futuras

A leção à turma G do 10º ano, na Escola Secundária Camões, iniciou-se em outubro de 2013, enquanto decorria o semestre que integrou a unidade curricular de IPP III. Nessa altura o subcapítulo lecionado ao longo das três aulas destinadas para o efeito foi Consumismo e Consumerismo. Estes subtemas integram-se na segunda unidade letiva, do programa de Economia A, denominada Necessidades e Consumo.

Paralelamente, no mesmo período de tempo, decorria na Universidade de Lisboa-Instituto de Educação a minha frequência à unidade curricular Novas Tecnologias no Ensino das Ciências Sociais.

Por essa altura surgiu-me a ideia de desenvolver um estudo de cariz investigativo relacionado com um *site* da turma G do 10º ano, criando sinergias entre o meu trabalho enquanto estudante e o trabalho enquanto docente. Os alunos começaram, nessa altura, a ser sensibilizados por mim e pela professora cooperante, para a construção do *site*. A docente titular referiu aos alunos que os trabalhos de grupo, desenvolvidos no âmbito da subunidade por mim lecionada no 1º Período letivo- Consumo e Consumerismo- iriam ser publicados no *site* T'Economia.

A professora cooperante solicitou aos alunos que desenvolvessem trabalhos de grupo subordinados ao tema das marcas. Alguns destes trabalhos encontram-se publicados no *site* T'Economia (Tal como se pode observar através da visualização do *site*).

Posteriormente, foram, ainda, publicados no *site* acima referido alguns trabalhos sobre a subsequente unidade três-Produção de bens e serviços- nomeadamente, subordinados ao tema do desemprego.

Os alunos aderiram a esta ideia produzindo materiais como vídeos e PPT's que, tal como já foi referido, foram publicados no *site* na unidade a que diziam respeito.

Alguns dos trabalhos desenvolvidos pautaram-se pela sua criatividade.

Mais tarde, já no segundo semestre deste mestrado, no âmbito da unidade

curricular de IPP IV, apelei aos alunos que realizassem pesquisas livres de recursos eletrónicos, tendo como referência um guião, com vista à construção de um site sobre Economia.

As pesquisas de recursos eletrónicos foram concretizadas, os alunos, de um modo geral, mostraram-se colaborativos e interessados nas mesmas.

Na maior parte dos casos, os grupos conseguiram estabelecer a relação dos conceitos com a realidade, quer ao nível da pertinência das empresas seleccionadas para cada tipologia de mercado de concorrência imperfeita, quer através da seleção de casos apontados como exemplos de concentração empresarial, quer através dos breves textos construídos para explicar a oportunidade da escolha anteriormente efetuada.

A relação com a *Internet* evidenciou-se muito próxima, sendo possível constatar que o recurso informático é algo que os jovens manuseiam tão hábil e livremente quanto a pesquisa livre que lhes foi solicitada.

Não obstante, apenas uma pesquisa foi seleccionada para publicação no *site*, apenas um grupo cumpriu todos os objetivos/pontos propostos no guião. As restantes pesquisas, apesar de terem atingido alguns parâmetros não evidenciaram a consecução de todos os objetivos. No entanto, apesar de não terem sido seleccionadas para publicação, constam em anexo.

No final, este estudo evidenciou a construção de conhecimento, por parte dos alunos, com o intuito do desenvolvimento de um *site* sobre Economia, pois conseguiram contextualizar os conteúdos lecionados na realidade atual através da pesquisa livre de recursos eletrónicos. Teceram, pertinentemente, os seus comentários, evidenciando construção de conhecimento.

A publicação dos comentários no *site*, visando o seu desenvolvimento teve, inicialmente, nesta prática investigativa o papel de objetivo final. Todavia, ao longo desta análise, a eventual publicação no *site* revelou-se um incentivo para o desenvolvimento de pesquisas eletrónicas e mais uma via para a integração na realidade social dos conteúdos lecionados e aprendidos, à luz da perspetiva económica.

Como reflexão para futuras investigações aponta-se, primeiramente, o facto dos alunos que *surfam* na *net*, com motivação, em busca do que pretendem descobrir, fazerem-no muitas vezes através de *sites* pouco fiáveis do ponto de vista científico. De referir que, no presente estudo, se denotou uma confiança excessiva nos motores de busca e pouca preocupação com a fidedignidade das fontes seleccionadas, o que se revelou um constrangimento e uma limitação a esta investigação. Ainda, os estudantes recorrem frequentemente à Wikipédia e em alguns dos casos observados, quase na íntegra. Porém, esta evidência abre as portas para futuras investigações sobre o tema.

Não poderei, ainda, deixar de manifestar a minha motivação para, no futuro, desenvolver um estudo em que o professor seja mero orientador da leccionação. Gostaria de chegar a testar a inversão de papéis, no sentido em que o aluno leccionaria os conteúdos, sob a orientação do professor e este último aprenderia mais com os discentes. Citando Oliveira (2010, p. 16)

“Deve insistir-se na interação e na retroação (*feedback*) entre os dois pólos educativos, não só para que o educador, tendo em conta ou avaliando os desempenhos e as reações do educando, melhor se oriente, mas também para que se torne ele mesmo educando, aprendendo com a criança, ou aprendendo ensinando. Em todo o caso, o centro do processo educativo é o educando mais do que o educador, que deve estar em função daquele.”

Afinal, basta que o estudante tenha visto um programa televisivo, ou consultado um *site* que o docente desconheça e poderemos afirmar que, sobre aquele assunto, o aluno está mais informado do que o professor – mas qual será o seu grau de conhecimento?

Referências

- Abrunhosa, M. A. e Leitão, M. (1998) *Psicologia 12*. Lisboa: Areal Editores.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Albuquerque, C., (2010). Processo Ensino–Aprendizagem: Características do Professor Eficaz. *Millenium*, 39: 55–71.
- Alves, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação*. Porto: Porto Editora.
- Area, M. (coord.) (2001). *Educación en la Sociedad de la Información*. Bilbao: Desclée.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar*. Espanha: Editora McGraw-Hill.
- Ausubel, D. P. (1982). *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes.
- Azevedo, J. (2000). *O ensino secundário na Europa*. Porto: ASA.
- Bassey, M., 1981, Pedagogic research: on the relative merits of search for generalization and study of single events, in *Oxford Review of Education*.
- Bell, J., (1993). *Como realizar um projeto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Trajectos-gradiva Publicações, S.A.
- Bodgan, R., & Biklen, S. (1991). *Investigação Qualitativa em Investigação*. Porto: Porto Editora.
- Bruner, J. S. (1999). *Para uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Cardoso, G. (2006). *The Media in the Network Society–Browsing, News, Filters and Citizenship*. Lisboa: CIES - Centre for Research and Studies in Sociology.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem- 21 Ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Castells, M. (2002). *A Sociedade em rede, Volume I A Era da Informação: Economia, Sociedade, Cultura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (edição original 1996; reedição em 2000).
- Castells, M. (2003). *A Galáxia da Internet: Reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

- Conferência Episcopal Portuguesa (2002); Carta pastoral *Educação Direito e dever-missão nobre ao serviço de todos*. Lisboa: Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa.
- Coutinho, C. e Lisbôa, E. (2011). Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. *Revista de Educação*, Vol. XVIII, nº 1, 5 – 22.
- Craig, R. T. (1999). Communication theory as a field. *Communication Theory*, 9 (2), 161-199.
- Delors, J. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Porto: Asa Editores.
- Flavell, J. H. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive- developmental inquiry*. *American Psychologist*, 34 (10), 906-911.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Freinet, C. (1974). *A Educação pelo trabalho*. 1º volume. Lisboa: Editorial Presença, Lda.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Glaser, B. G. e Strauss, A. L. (1999). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. New Brunswick (U.S.A): Aldine Transaction.
- Gomes, M. J. (2005). *Desafios do e-learning : do conceito à práticas*. Minho: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Centro de Investigação em Educação.
- Graham, G. (1999). *The Internet - A philosophical inquiry*. London: Routledge.
- Hargie, O. and Dickson, D. (2011). *Skilled interpersonal communication. Interpersonal Communication: Chapter. Research, Theory and practice*. Fourth Edition. Routledge – Taylor&Francis Group – London and New York.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill. Parte

III - A cultura – Cap. 8. pp 183-208.

- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Jonassen, D. H. (2007). *Computadores, Ferramentas cognitivas: Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto: Porto Editora.
- Malhorta, Y. (1988) - Deciphering The Knowledge Management Hype. *Journal of Quality and Participation, special issue on Learning and Information Management*, v21 n4.
- Maslow, A. H. (1968). *Introdução à Psicologia do Ser*. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Eldorado, s/d.
- Merriam, S.B. (1988). *The case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moreira, M. A., Valadares, J. A., Caballero, C., Teodoro, V.D. *Teoria da Aprendizagem significativa*. Contributos do III Encontro Internacional sobre aprendizagem significativa. Peniche, 2000.
- Neves, J. C. (2013). *As 10 questões da recuperação*. Alfragide: Publicações D. Quixote.
- Oliveira, B. (2010). *Psicologia da Educação. Volume 1. Aprendizagem-Aluno*. 3ª Edição actualizada. Porto: Legis Editora/Livpsic.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pais. M. J., Oliveira M. L., Góis M. e Cabrito B. G. (2009). *Sociologia*. Lisboa: Texto Editores.
- Pais. M. J., Oliveira M. L., Góis M. e Cabrito B. G. (2013). *Economia A*. Lisboa: Texto Editores
- Patrocínio, T. (2004). *Tornar-se Pessoa e Cidadão Digital*, Tese de Doutoramento, Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa (não publicada).
- Piaget, J. (1973). *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Dom Quixote.
- Ponte, J. P. (2000). *Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação de*

Professores: Que Desafios? *Revista Iberoamericana de Educação*, nº 24, 63-90.

Quivy, R., & Campenhoudt, L.V., (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Trajectos-Gradiva-Publicações, S.A.

Pelizzari, Adriana, Kriegl, Maria de Lurdes; Baron, Márcia, Pirih, Finck, Nelcy, Teresinha Lubi, Dorosinski, Solange, Inês (2002). Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. In: *Revista PEC, Curitiba, V2, n.1. p. 37-42*.

Rezende, D. A., Abreu, A. F (2000). *Tecnologia da Informação Aplicada a Sistemas de Informações Empresariais*. São Paulo: Atlas.

Robert, P. (2010). *A Educação na Finlândia. Os segredos de um sucesso*. Porto: Edições Afrontamento.

Roldão, M. C. (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências- As questões dos professores*. (5ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Samuelson, P. A., e William N. (2010). *Macroeconomia*. 19ª edição. Lisboa: McGraw-Hill.

Sprinthall, N. A. e Richard, C. (1993). *Psicologia Educacional-Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw Hill.

Tuckman, B. W. (1999). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vygotsky, L.S. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L.S. (1991). *A formação social da mente*. 4ª Edição. São Paulo: Martins Fontes.

Referências eletrónicas

Apresentação da Escola Secundária Camões para a Avaliação externa, maio de 2014

http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=Tyg9rbzlExI

Avaliação final do Projeto Educativo (2010/2013) da Escola Secundária Camões.

http://escamoes-web.sharepoint.com/Documents/AVALIA%C3%87%C3%83O%20FINAL%20DO%20PROJETO%20EDUCATIVO%20%202010_2013.pdf

Banco Central Europeu

<http://www.ecb.europa.eu/home/html/index.en.html>

Critical Thinking in the Internet Era

<http://www.wellesley.edu/CS/pmetaxas/CriticalThinking.pdf> =

<http://portal.acm.org/citation.cfm?doid=769800.769804>

Graham, L. e Panagiotis T. M. (2003), “Of Course it’s True, I Saw it on the Internet”

– Critical Thinking in the Internet Era

<http://www.wellesley.edu/CS/pmetaxas/CriticalThinking.pdf>

<http://portal.acm.org/citation.cfm?doid=769800.769804>

IAVE- Instituto de Avaliação Educativa

<http://iave.pt/np3/557.html>

Lei de Bases do Sistema Educativo (Revisão de 2005)

<http://dre.pt/pdf1sdip/2005/08/166A00/51225138.pdf>

Measuring Innovation in Education- A New Perspective- OECD

http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/measuring-innovation-in-education_9789264215696-en#page2

Números-Chave da Educação na Europa 2012

<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>

Plano anual de atividades 2013/2014 da Escola Secundária Camões, Lisboa

http://escamoes-web.sharepoint.com/Documents/PAA%2013_14.pdf

Programa de Economia A

<http://www.dgide.min->

[edu.pt/data/ensinosecundario/Programas/economia_a_10_11.pdf](http://www.dgide.min-edu.pt/data/ensinosecundario/Programas/economia_a_10_11.pdf)

Projeto Educativo (2014-2017) da Escola Secundária Camões, Lisboa.

http://escamoes-web.sharepoint.com/Documents/PROJETO%20%20EDUCATIVO%20%202014_2017.pdf

Regulamento interno da Escola Secundária Camões, Lisboa

http://escamoes-web.sharepoint.com/Documents/regulamento_interno.pdf

Relatório de Avaliação Externa da Inspeção-Geral da Educação e Ciência da Escola Secundária Camões, Lisboa (2008-2009).

<https://www.ige.min->

edu.pt/upload/AEE_2009_DRLVT/AEE_09_ES_Camoes_R.pdf

Stanford Business Graduate School

<http://www.gsb.stanford.edu/>

T'Economia- endereço do *site*

<http://www.macterial.com>

Teoria Humanista

[http://grupo1supervisao2008.wdfiles.com/local--files/forum:thread/Teoria
%20Humanista](http://grupo1supervisao2008.wdfiles.com/local--files/forum:thread/Teoria%20Humanista)

UNESCO 1996- “Learning: The Treasure Within”

http://www.unesco.org/education/pdf/15_62.pdf

Vídeo de apresentação da Escola Secundária Camões

http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=xASGivUOsJA

Anexos

Anexo A - Questionário aos alunos

Anexo B - Entrevista à Professora Cooperante

Anexo C - Entrevista à Vice-Presidente do Conselho Geral

Anexo D - Autorização dos Encarregados de Educação

Anexo E - Planificação a médio prazo da Escola Secundária Camões

Anexo F - Planificação a médio prazo da unidade 5- Preços e Mercados

Anexo G - Recursos, materiais didáticos

Anexo H - Ficha formativa

Anexo I - Pesquisas dos alunos não seleccionadas

Anexo J - Diário de campo de IPP III e IPP IV

Anexo L - Grelhas de observação e de avaliação

Anexo M - Avaliação ESC